

”Da de forsto meg, ble alt så mye bedre”

Om barn med utfordrende atferd

Mona Skjolden



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet
Institutt for Spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

November 2009

Sammendrag

I denne masteroppgaven rettes søkelyset mot hvordan førskolelærere arbeider med barn med utfordrende atferd.

Tittel på oppgaven er; ”Da de forsto meg, ble alt så mye bedre”. Om barn med utfordrende atferd.

Bakgrunn, formål og problemstilling:

Gjennom mange år som førskolelærer i barnehage har jeg opparbeidet meg en nysgjerrighet på barn med utfordrende atferd. Jeg har ønsket å få mer kunnskap om disse barn for å kunne hjelpe dem til å få en bedre hverdag i barnehagen. Jeg ønsker å finne ut noe om barna som ligger i ”gråsonen”. De har problemer i samspillet med andre barn og voksne, men i barnehagen er de fremdeles mottakelige for nye relasjoner og dermed for utvikling og forandring. Det kan være mange årsaker til dette, men en årsak kan for eksempel være språkvansker. Utfordrende atferd er en av de største diagnosegruppene blant barne- og ungdomsbefolkningen, den omfatter 1,5-3,4% (Grøholt mfl. 2001). Utfordrende atferd er et begrep som kan være uklart og ha mange forskjellige betydninger. Når det snakkes om barn med utfordrende atferd blir det brukt mange forskjellige uttrykk som; atferdsvansker, atferdsproblemer, atferdsforstyrrelser, utagerende atferd, sosiale og emosjonelle vansker eller aggressiv atferd. Mange av disse uttrykkene synes jeg er negativt ladet. Jeg har valgt betegnelsen utfordrende atferd fordi den for meg virker mer nøytral enn de andre uttrykkene. Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer blir belyst i oppgaven, siden det er viktige faktorer for å forstå utviklingen av utfordrende atferd. Det kan være mange ulike metoder og tiltak for å hjelpe disse barn. Noen av disse er observasjon, ART (aggression replacement training), forsterkning, mestring.

Formålet med denne oppgaven er å sette fokuset på hvordan førskolelærere arbeider i barnehagene for å hjelpe barn med utfordrende atferd, slik at de kan få en bedre hverdag i barnehagen.

Problemstilling:

Hvordan arbeider førskolelærere med barn med utfordrende atferd, for at de skal få en bedre hverdag i barnehagen.

Metode og bearbeiding av data:

Gjennom en kvalitativ undersøkelse med et moderert strukturert intervju som metode, ble fem førskolelæreres erfaringer fra barn med utfordrende atferd kartlagt og analysert. Masteroppgaven er basert på forståelse og tolkning av datamaterialet. Oppgaven tar utgangspunkt i hvordan førskolelærere arbeider med barn med utfordrende atferd i barnehagen. I analysen av materialet er det brukt en hermeneutisk – fenomenologisk tilnærming.

Resultater:

Resultatet fra denne undersøkelsen viser at informantene har både like og ulike måter å arbeide med barn med utfordrende atferd for at de skal få en bedre hverdag i barnehagen. En sterk fellesnevner hos informantene er at disse barna har det vanskelig i samspill med andre barn og voksne. Samtlige informanter mente at arbeid med å utvikle sosial kompetanse var viktig overfor barn med utfordrende atferd. Det var enighet om at å arbeide med barn i smågrupper (lekegrupper) var et godt tiltak for disse barna. Mestring og bruk av forsterkning var det flere informanter som anvendte i sitt arbeid og mente var gode metoder overfor disse barna. Et godt foreldresamarbeid var det klar enighet om at hjalp barn med utfordrende atferd. Samtlige informanter mente at voksnes holdninger og en anerkjennende væremåte hadde stor betydning for barn med utfordrende atferd for at de kunne få en bedre hverdag i barnehagen.

Undersøkelsen er for liten til at den kan generaliseres, men det peker i retning av at de ulike tilnærmingene kan gi gode resultater for å hjelpe barn med utfordrende atferd, slik at de kan få en bedre hverdag i barnehagen.

Forord

Denne masteroppgaven handler om hvordan førskolelærere arbeider med barn med utfordrende atferd, for at de skal få en bedre hverdag i barnehagen.

Gjennom min jobb i barnehagen møter jeg stadig utfordringer knyttet til det å ta ansvar for barn med utfordrende atferd. De kan vekke bekymringer, frustrasjon, irritasjon og blir ofte sett på som ”de umulige”. Disse barna er avhengig av nære voksne, og de er avhengig av at noen tar medansvar for deres situasjon.

Jeg ønsket å skrive denne masteroppgaven fordi jeg ville få mer kunnskap om barn med utfordrende atferd. Jeg ville undersøke hvordan andre førskolelærere arbeidet med denne gruppen barn, slik at de kan få en bedre hverdag i barnehagen.

Når jeg nå har gjennomført masteroppgaven er det noen jeg vil takke. Jeg vil først få takke min veileder Kristin Pedersen, for gode samtaler, konstruktive tilbakemeldinger, støtte og oppmuntring under arbeidet.

Stor takk til alle førskolelærerne som stilte opp som informanter, slik at jeg fikk et godt datamateriale å arbeide med. En spesiell takk til Kirsten Fjeldsaa som ga meg motivasjon, korrekturleste oppgaven og ga meg gode konstruktive tilbakemeldinger.

Til slutt takk til min familie for forståelse og støtte underveis. Gleder meg til å gi dere min fulle oppmerksomhet igjen.

I tillegg har jeg hatt gleden av å lese mange gode bøker som har lært meg mye.

Oslo, November 2009

Mona Skjolden

Jag kallas ett barn med särskilda behov.

Barn med särskild behov blir lätt barn med särskild besvär.

Barn med särskild besvär blit så lätt särskilda.

Särskilda barn blir så lätt isär-skilda.

Isärskilda barn får så lätt särskilda behov.

Särskilda behov är inte särskilda – bare STÖRRE – STÖRRE BEHOV har väl även Du ... ibland.

(Berit Schaub)

(Sjøvik 2007: 25)

Innhold

Sammendrag.....	2
Forord.....	4
Innhold	6
1. Innledning.....	11
1.1 Bakgrunn for valg av oppgaven.....	11
1.2 Formål og problemstilling.....	11
1.3 Avgrensning.....	12
1.4 Begrepsavklaring.....	13
1.5 Oppbygging av oppgaven.....	13
2. Utfordrende atferd.....	15
2.1 Hva er utfordrende atferd?.....	15
2.2 Hvorfor viser noen barn utfordrende atferd?.....	18
2.3 Økologisk og systemteoretisk perspektiv	20
2.4 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer.....	22
2.4.1 Risikofaktorer.....	23
2.4.2 Beskyttelsesfaktorer.....	24
2.5 Oppsummering.....	26
3. Førskolelærerens arbeid.....	27
3.1 Hvordan håndtere den vanskelige atferden?.....	27

3.2 Sosial kompetanse.....	29
3.3 Foreldresamarbeid.....	31
3.4 Oppsummering.....	34
4. Metoder og tiltak for å hjelpe barn med utfordrende atferd.....	36
4.1 Observasjon.....	36
4.2 ART (aggression replacemente training).....	37
4.3 Mestring.....	38
4.4 Forsterkning.....	41
4.5 Anerkjennelse.....	43
4.6 Tidlig intervensjon.....	45
4.7 Tilknytning og utfordrende atferd.....	47
4.8 Forebygging.....	48
4.9 Oppsummering.....	50
5. Metode.....	52
5.1 Utvalg.....	52
5.2 Metodisk tilnærming, forberedelser og gjennomføring.....	52
5.2.1 En kvalitativ tilnærming.....	53
5.2.2 Intervju som metode.....	53
5.2.3 Struktur.....	53
5.2.4 Forberedelser til intervjuene.....	54

5.2.5 Gjennomføring av intervjuene.....	55
5.2.6 Bevissthet på min rolle.....	55
5.3 Bearbeiding og analyse.....	56
5.3.1 En hermeneutisk – fenomenologisk tilnærming.....	56
5.3.2 Transkribering.....	56
5.3.3 Systematisering.....	57
5.4 Etikk.....	57
5.5 Reliabilitet, validitet og generalisering.....	58
5.5.1 Reliabilitet.....	58
5.5.2 Validitet.....	59
5.5.3 Generalisering.....	61
5.6 Egne kommentarer.....	62
6. Presentasjon av funn og resultater.....	64
6.1 Presentasjon av informantene.....	64
6.2 Utfordrende atferd.....	65
6.2.1 Begrepet utfordrende atferd.....	66
6.2.2 Omfang og årsak.....	66
6.2.3 Hva kjennetegner et barn med utfordrende atferd?.....	67
6.2.4 Hva er den vanskeligste atferden å håndtere?.....	68
6.2.5 Hvordan opplever barn med utfordrende atferd sin situasjon i barnehagen?.....	69

6.3 Metoder og tiltak for å hjelpe barn med utfordrende atferd.....	70
6.3.1 Møte med barn som utviser utfordrende atferd.....	70
6.3.2 Hvilke metoder og tiltak blir brukt?.....	70
6.4 Forebygging.....	72
6.4.1 Hvordan kan utfordrende atferd forebygges?.....	72
6.4.2 Hvordan redusere utfordrende atferd som allerede er oppstått?.....	72
6.4.3 Hva er det aller viktigste i arbeidet med barn med utfordrende atferd?.....	73
6.5 Foreldresamarbeid.....	73
6.5.1 Hvilken betydning har foreldresamarbeid?.....	73
6.6 Sammenfall i undersøkelsen.....	73
7. Tolkning og refleksjoner.....	74
7.1 Utfordrende atferd.....	74
7.1.1 Begrepet utfordrende atferd.....	75
7.1.2 Omfang og årsak.....	75
7.1.3 Hva kjennetegner et barn med utfordrende atferd?.....	76
7.1.4 Hva er den vanskeligste atferden å håndtere?.....	78
7.1.5 Hvordan opplever barn med utfordrende atferd sin situasjon i barnehagen?.....	78
7.2 Metoder og tiltak for å hjelpe barn med utfordrende atferd.....	79
7.2.1 Møte med barn som utviser utfordrende atferd.....	79

7.2.2 Hvilke metoder og tiltak blir brukt?.....	80
7.3 Forebygging.....	83
7.3.1 Hvordan kan utfordrende atferd forebygges?.....	83
7.3.2 Hvordan redusere utfordrende atferd som allerede er oppstått?.....	85
7.4 Foreldresamarbeid.....	85
7.4.1 Hvilken betydning har foreldresamarbeid?.....	85
8. Oppsummering.....	87
8.1 Hvordan kan vi arbeide for å hjelpe barn med utfordrende atferd?.....	87
Kildeliste.....	89
Vedlegg 1, Tillatelse fra nsd.....	93
Vedlegg 2, Brev til styrer i barnehagene.....	95
Vedlegg 3, Brev til informantene.....	97
Vedlegg 4, Samtykkeerklæring.....	99
Vedlegg 5, Intervjuguide.....	100

1. Innledning

I dette kapittelet presenteres bakgrunnen for valg av oppgaven. Deretter beskrives formål og problemstilling. Det redgjøres for oppgavens begrensninger, begrepsavklaringer og videre hvordan oppgaven er bygget opp.

1.1 Bakgrunn for valg av oppgaven

Barn med utfordrende atferd kan være en utfordring for mange mennesker. De kan stille din tålmodighet på prøve, og kan drive deg til bristepunktet. De gjør at vi ofte bruker mer tid på konfliktløsning enn vi kanskje ønsker. Det kan være barn med atferdsvansker, atferdsproblemer, atferdsforstyrrelser, utagerende barn, risikobarn, barn med sosiale og emosjonelle vansker. Jeg har jobbet lenge i barnehage, og som førskolelærer møter jeg dem nesten hver dag. Jeg har møtt andre førskolelærere som også møter disse barna med utfordrende atferd. Derfor har jeg et ønske og en interesse om å lære mer om disse barna i barnehagen, som ”alltid får kjeft” eller utfordrer oss med sin atferd. Undersøke hvordan andre førskolelærere arbeider med barn med utfordrende atferd, for slik å kunne se på likheter og ulikheter i hvordan vi arbeider og tar oss av barn med utfordrende atferd. Jeg vil undersøke hvordan disse barna kan få en bedre hverdag i barnehagen. Mange av oss førskolelærere ønsker kanskje mer kunnskap om barn med utfordrende atferd. Hva skal vi gjøre med disse barna? Hva kan vi gjøre? Hva må vi gjøre? Hva vil vi gjøre? For at de kan få det bedre med seg selv og i sin hverdag, og at andre kan akseptere dem slik de er. Det er vel også snakk om å akseptere barn slik de er. De er ikke ”slemme” disse barna, det er det som er utgangspunktet.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med undersøkelsen er å sette fokus på hvordan førskolelærere arbeider med barn med utfordrende atferd i barnehagen, for at de skal få en bedre hverdag. Utfordrende atferd ses i et økologisk og systemteoretisk perspektiv hvor

førskolelærerrollen, metoder og tiltak for å hjelpe barn med utfordrende atferd og foreldresamarbeid er viktige faktorer.

Problemstilling:

Hvordan arbeider førskolelærere med barn med utfordrende atferd, for at de skal få en bedre hverdag i barnehagen?

For å belyse oppgavens problemstilling har jeg gjennomført en kvalitativ undersøkelse, hvor jeg har gjort fem intervjuer med førskolelærere som jobber med barn som viser utfordrende atferd i barnehagen. Deres opplevelser og erfaringer ligger til grunn for undersøkelsen.

1.3 Avgrensning

I denne masteroppgaven rettes fokuset primært mot barn med utfordrende atferd og hvordan førskolelærere arbeider for å hjelpe disse barna slik at de får en bedre hverdag i barnehagen. I undersøkelsen tar jeg ikke opp de aller alvorligste urolige barna med sterke avskjerminger i forhold til omgivelsene eller med alvorlige, ukontrollerte impulsiviteter. For dem finnes det som oftest spesialinstitusjoner. Jeg skal prøve å finne ut noe om barna som ligger i ”gråsonen”. De har problemer i samspillet med andre barn og voksne, men i barnehagen er de fremdeles mottakelige for nye relasjoner og dermed for utvikling og forandring. Ulempene med å ha en slik avgrensning kan være at det kan være glidende overganger mellom hva som er alvorlig utfordrende atferd og hva som ikke er det. Selv om barn med utfordrende atferd ikke har alvorlig utfordrende atferd, kan barn ha vanskeligheter i interaksjon med andre barn og voksne.

I teorikapittelet vinkles syn på utfordrende atferd, førskolelærerens arbeid og metoder og tiltak for å hjelpe barn med utfordrende atferd gjennom et økologisk og systemteoretisk perspektiv. Men det er forskjellige måter å forstå utfordrende atferd på. Jeg har derfor valgt i min oppgave å ha en eklektisk tilnærming. Det innebærer at ulike teoretiske perspektiver trekkes frem, slik at man kan ta bevisste og kvalifiserte valg i arbeidet, basert på ulike teorier og ideer (Damsgaard 2003). De andre

tilnærmingene jeg vil anvende er det behavioristiske perspektivet (atferdsanalytiske) og mestringsperspektivet.

I tolknings- og refleksjonsdelen, kapittel sju, er hovedfokuset lagt på å tolke de ulike tilnærmingene og å reflektere rundt funnene. Hovedområdene for tolkning og refleksjon er utfordrende atferd, metoder og tiltak for å hjelpe barn med utfordrende atferd, forebygging og foreldresamarbeid.

1.4 Begrepsavklaring

Begrepet utfordrende atferd er på mange måter vanskelig å definere. Det er et vidt begrep og på mange måter en forslitt etikett (Aasen mfl. 2004 og Nordahl mfl. 2005). Hvis jeg skal tenke ut fra det jeg i vanlig tale vil forbinde med dette ordet, vil jeg tenke at dette beskriver en oppførsel hos et barn som andre i omgivelsene synes kan være en utfordring å forholde seg til.

1.5 Oppbygging av oppgaven

Denne oppgaven er delt i sju kapitler, der innledningen er første kapittel. Der beskrives bakgrunn for valg av oppgaven, formål og problemstilling, avgrensning, begrepsforklaring og oppbygging av oppgaven.

I kapittel to, tre og fire fremlegges teori og empiri. I den teoretiske delen, kapittel to vil jeg gjøre rede for begrepet utfordrende atferd, hva som legges i begrepet i denne oppgaven og deretter omfang og forskning om utfordrende atferd. Kapittel tre tar for seg førskolelærers arbeid og kapittel fire omhandler hvilke metoder og tiltak som kan brukes i arbeid med barn med utfordrende atferd.

I metodekapittelet, kapittel fem, begrunnes utvalg, valg av metode og struktur. Intervjuprosessen gjennomgås via forberedelse, gjennomføring, bearbeiding og analyse av intervjuene. Det reflekteres rundt etiske dilemma. Deretter drøftes reabilitet, validitet og generalisering i gjennomføring av intervjuene.

I kapittel seks legges resultater for undersøkelsen frem. Her settes fokus på hva informantene legger i begrepet utfordrende atferd, metoder og tiltak for å hjelpe barn med utfordrende atferd, forebygging og foreldresamarbeid.

Kapittel sju omhandler tolkning og refleksjon rundt de ulike funnene i lys av problemstillingen. Kapitlet avsluttes med en oppsummering, kommentarer og hvordan vi kan arbeide med barn med utfordrende atferd.

2. Utfordrende atferd

Utfordrende atferd er et begrep som kan være uklart og ha mange forskjellige betydninger. Det brukes både i hverdagsspråk og innen fagorientert terminologi og som kan betegne samme saksforhold eller deler av dette saksforholdet. Den faglige ekspertisen vil legge ulike perspektiver og modeller til grunn når begrepene skal defineres, forstås og forklares (Aasen mfl. 2004). Når det snakkes om barn med utfordrende atferd blir det brukt mange forskjellige uttrykk som; atferdsvansker, atferdsproblemer, atferdsforstyrrelser, utagerende atferd, sosiale og emosjonelle vansker eller aggressiv atferd. Mange av disse uttrykkene synes jeg er negativt ladet. Blir betegnelsen vansker brukt, indikerer en at noe er vanskelig. Jeg har valgt betegnelsen utfordrende atferd fordi den for meg virker mer nøytral enn de andre uttrykkene. Jeg synes det er viktig at utfordrende atferd viser at noen blir utfordret, på godt og vondt, her finnes det altså en relasjon mellom mennesker. Utfordringen kan gjelde for menneskene rundt, men og for den som viser atferden. Som personer lever vi ikke isolert fra menneskene rundt oss, men i et sosialt samspill.

I dette kapittelet forklares det hva utfordrende atferd er og hva grunnen til slik atferd kan være. Det blir sett på utfordrende atferd i et økologisk og systemteoretisk perspektiv, og risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer. Det understrekes at atferden må ses i sammenheng med miljøet rundt.

2.1 Hva er utfordrende atferd?

Vi kan si at utfordrende atferd bryter med gjeldene normer og regler. Det kan være atferd som skaper problemer for både en selv og andre i omgivelsene. Atferden kan være dramatisk som å skade seg selv eller andre, mindre dramatisk atferd som roping, bråk og selvstimulering. Mennesker med utfordrende atferd kan gjenkjennes som de som krever oss mer enn andre, og kan sette oss på prøve nesten hele tiden. Det kan være mennesker som har det vanskelig med den sosiale kontakten til andre. Når det snakkes om kontakten mellom barn med utfordrende atferd og andre, står kvantiteten og kvaliteten sentralt (Aasen mfl. 2004). Barn som utviser utfordrende atferd har ofte

fellestrekk, som det å være manglende konsentrerte og motorisk urolige. De kommer ofte opp i konfliktsituasjoner, og de avreagerer i ulike situasjoner hvis de ikke får det som de vil eller det blir stilt krav til dem som de mener er urimelige eller uklare. Det kan kanskje sies at de har en manglende selvkontroll.

Som sagt er ikke utfordrende atferd et enkelt begrep. Begrepet utfordrende atferd er på mange måter vanskelig å definere. Det er et vidt begrep og på mange måter en forslitt etikett som altfor lett og altfor ofte settes på barn når de oppfører seg på måter som provoserer, irriterer eller bekymrer oss voksne (Aasen mfl. 2004 og Nordahl mfl. 2005). I faglitteraturen og i daglig tale brukes det mer eller mindre overlappende betegnelser for å beskrive barn med utfordrende atferd (Nordahl mfl. 2005). Det er mange ulike definisjoner på begrepet, fordi det er ikke en absolutt skillelinje mellom normal atferd og avvikende atferd eller mellom normal oppdragelse og disiplinproblemer. Med utfordrende atferd mener jeg atferd som bryter med gjeldende normer og regler. Spesialpedagog Samuel A. Kirk definerer atferdsvansker slik:

”Avvik fra aldersforventet atferd som klart forstyrrer eller hemmer barnets egen utvikling og/ eller forstyrrer andres liv” (Kirk i Aasen mfl. 2004: 33).

Når jeg snakker om utfordrende atferd, mener jeg det er viktig å reflektere over hva som er normalt, normaliseringsbegrepet. Hva som er normalt kan i dagligtalen bety å være vanlig, forutsigbar og gjennomsnittlig (Damsgaard 2003). Å være unormal kan være negativt, men det kan være positivt i den forstand at det bryter med det som er vanlig og kjedelig. Noen ønsker ikke å være som alle andre og legger vekt på å være annerledes. Derfor trenger det ikke å være negativt å være annerledes (Damsgaard 2003). Jeg mener det er viktig å ha en refleksjon, og en faktisk handlingsbeskrivelse av atferden man i utgangspunktet ser på som et problem, det som er unormalt og vanskelig i bunnen, før jeg kan snakke om at noen har utfordrende atferd. Alt vi gjør er atferd og det normale er at vi er forskjellige. Jeg tenker at alle barn kan ha utfordrende atferd i løpet av sin oppvekst i mer eller mindre grad. Og det kan være vanskelig å vite hva som er hva når barn er så små.

"The reasons for the neglect of this age group are complex. First, it is particularly difficult to distinguish between what is and what is not "normal" at this stage of development. Because it is widely accepted that the period between 2 and 5 years of age is one of extremely rapid developmental change and because there are wide individual differences in the rates at which such change occurs, it has been considered reasonable to assume that early problems will be outgrown" (Campbell 1990: xi).

Noen kan si at barna bare er i 2 eller 3 års trassen, og bare lærer seg å forholde seg til andre i en gruppe.

Siden utfordrende atferd kan brukes i mange sammenhenger i forhold til mennesker med ulike vansker og vanskenes grad. Mener jeg i denne undersøkelsen ikke barn som har fått en diagnose, og heller ikke innadvendt atferd.

"Vanskene har ulik alvorsgrad og ulikt omfang. De spenner fra de mer moderate vanskene knyttet til uro og mangel på motivasjon til sammensatte og alvorlige atferdsavvik" (Damsgaard 2003: 40).

I følge Grøholt mfl. (2001) er det uheldig på mange måter å bruke atferdsforstyrrelser som en diagnose. De fleste barn vil ha en forstyrret atferd fra tid til annen. Det kan være at femåringen hyler og skriker for å få viljen sin eller fireåringen ødelegger leken for de andre.

Terje Ogden sier i boken til Damsgaard (2003) at det er trivsels- og disiplinsvansker som er de mest vanlige, og de som er minst alvorlige, men det er de som utgjør et stort problem for lærere fordi de er høyfrekvente, ikke fordi de er de mest alvorlige. Videre kommer utviklings- og situasjonsbestemte vansker, avgrensede vansker og alvorlige vansker/ multivansker.

"Det er først og fremst problematferdens frekvens, grad av intensitet, varighet og omfang som fører til at noen barn oppfattes som atferdsproblematiske. Det er altså ofte ikke kvaliteten på et en elev eller barn gjør (type handlig), som skiller elever med atferdsproblemer fra andre elever. Det er som regel kvantiteten, situasjonen og tidspunktet som er avgjørende" (Aasen mfl. 2004).

Det trenger derfor ikke å være bekymringsfullt når et barn viser utfordrende atferd, men man skal være oppmerksom og reagere på det hvis problematferden er omfattende. Alle barn vil gjennom oppveksten utvise en form for utfordrende atferd en eller flere ganger. Dette uavhengig av kjønn, alder, bosted, familiebakgrunn, kognitive forutsetninger og barnehage eller skoletilknytning.

”It is important to remember that it is normal for a child to have behavior problems and they are likely to be controlled if they are managed appropriately” (Webster-Stratton 2005: 21).

Derfor er det ikke alltid nødvendig å sette i gang tiltak. Det er når den utfordrende atferden blir omfattende, manifesterer og utvikler seg over tid, og den hemmer barnets utvikling, vekst, læring og er en plage eller krenkelse for andre (Ogden 2002 og Nordahl mfl. 2005). Mange barn som viser utfordrende atferd har andre symptomer i tillegg, som oppmerksomhetssvikt og impulsivitet, spesifikke utviklingsforstyrrelser, angst og depresjon. Derfor er det noen som ønsker å sette atferdsforstyrrelser og hyperkinetiske forstyrrelser under samme tak, men det ble fort avvist fordi årsaksforholdene og den respektive risiko for å utvikle asosialitet er ulike for de to tilstandene (Grøholt mfl. 2001). Utfordrende atferd er en av de største diagnosegruppene blant barne- og ungdomsbefolkningen, den omfatter 1,5-3,4%. Innen for barnevern og psykisk helsetjeneste er atferdsforstyrrelser den største utfordringen. Dette ble det skrevet om i St.meld. nr.25 (1996-97) om psykiske lidelser (Grøholt mfl. 2001). Vi ser utfordrende atferd tre til fire ganger så ofte hos gutter som hos jenter, men det jevner seg ut i ungdomsårene. Man finner forskjellene i alle kulturer og etniske grupper. Den biologiske forskjellen er med på å forme det sosiokulturelle mønsterne, som igjen er med på å skape forskjeller mellom gutter og jenter (Grøholt mfl. 2001).

2.2 Hvorfor viser noen barn utfordrende atferd?

Det kan være mange grunner og årsaker til at et barn utviser utfordrende atferd. Barn blir født og de vet ikke hvordan deres liv blir. Det avhenger av hva de selv bringer inn

i livet og ikke minst hvilken mottakelse de får. Noen barn får voksenpersoner som klarer å se hvordan de har det, og hjelper dem på en ”rett” måte. Mens andre ikke får den hjelpen de trenger. Barn er ikke passive i forhold til sin egen utvikling og oppdragelse, de bidrar aktivt. De påvirker sine foreldre og andre omsorgspersoner rundt dem. Både barna og omsorgspersonene formes av tidligere erfaringer og av miljøet.

”Barn fungerer som hele individer som tenker, føler, reagerer og handler. Og de fungerer i en sosial kontekst der de påvirker og påvirkes av sine omgivelser”
(Klefbeck og Ogden 2003: 15).

Vi voksne er barnas veiledere hele livet, men kanskje mest mens barna er små. De trenger trygge og kompetente voksne som kan beskytte, stimulere og oppmuntre. De biologiske forutsetningene (genetisk disposisjon) og læring er også viktige faktorer. Temperament hos barn kan være veldig varierende og derfor kan noen barn være vanskelige å håndtere for andre. Det blir derfor nødvendig å være klar over de store variasjonen i barns temperament (Eikeseth og Svartdal 2006).

Barn som viser utfordrende atferd blir ofte sosialt isolert fordi andre føler det vanskelig å være sammen med dem, da deres atferd kan virke provoserende eller irriterende på andre. Når barn kommer i konflikt med miljøet, eller allerede er i konflikt med miljøet, kan vi kalle det atferdsvansker (Holmberg 1997). Ulike familiefaktorer som psykiske lidelser, rus eller vold i hjemmet er viktig i forhold til foreldreferdigheter. Det kan også være fattigdom, trangboddhet og andre ting som gjør omgivelser utrygge for barn som igjen kan føre til utfordrende atferd (Eikeseth og Svartdal 2006). Andre risikofaktorer som kan bidra til utfordrende atferd er oppmerksomhetsproblemer, hyperaktivitet, helseproblemer, impulsivitet, negativ påvirkning fra barnehage, skole eller jevnaldrende (Ogden 2003). Hva mennesker lærer og hvordan de samhandler, henger sammen med hvordan de blir møtt av de som er rundt dem. Et barn som blir møtt av trygge voksenpersoner i et miljø hvor utfordrende atferd blir forstått, vil føle seg tryggere og mer avslappet. Barna vil dermed føle mindre behov for å utvise negativ atferd, enn det ville gjøre i et miljø hvor

utfordrende atferd ikke blir forstått (Damsgaard 2003 og Rye 2003). I et økologisk perspektiv er ikke bare barnet selv, men også de menneskene som er rundt barnet, ansvarlige for at barnet skal utvikle seg positivt og hensiktsmessig (Johannessen mfl. 2004 og Damsgaard 2003). Dette ser jeg på som viktig i arbeide med barn med utfordrende atferd for at de skal få en bedre hverdag i barnehagen.

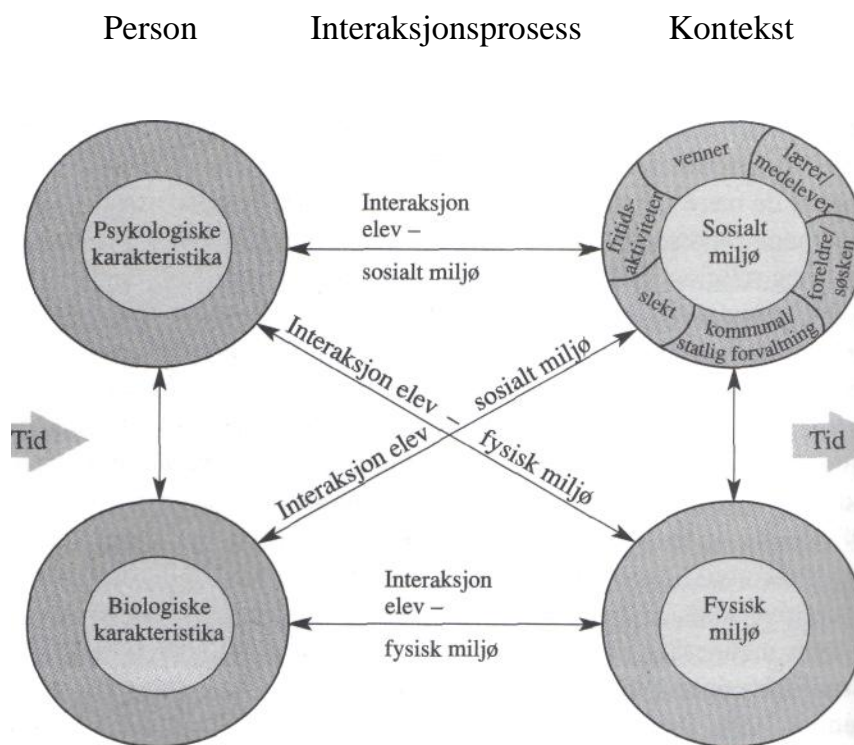
Språk og kommunikasjon er en viktig del av menneskers fungering, for å kunne bli forstått av andre mennesker (Eikeseth og Svartdal 2006). Man kan si at språket er en brobygger mellom mennesker, at mennesker kan åpne seg og gi et annet menneske del i ens egne opplevelser (Rommetveit 1979). For små barn kan språket være en grunn til den utfordrende atferden. Barnet har kanskje ikke lært å snakke tydelig enda, har problemer med begrepsforståelse eller språkligbevissthet, som kanskje er det viktigste å kunne i språkutviklingen. Barnet føler seg frustrert fordi de rundt dem ikke forstår hva barnet mener eller ønsker. Barnet kan da ty til handlinger som for eksempel slåing, biting, dytting, sparking og lugging. Hvis da dette er et mønster som gjentar seg hyppig, vil mange kalle det for barn med utfordrende atferd.

”Normal språkutvikling kan altså være en viktig komponent i utviklingen av prososial atferd, som barns evne til å utsette behovstilfredsstillelse, forutse konsekvensene av egne handlinger og forstå sammenhengen mellom tidligere overtredelser og de konsekvenser som følger senere” (Smith 2004: 145).

2.3 Økologisk og systemteoretisk perspektiv

Når man skal hjelpe barn med utfordrende atferd sett i et økologisk og systemteoretisk perspektiv er det samspillet mellom individ og miljø som står sentralt. Individet påvirkes av miljøet, men det påvirker miljøet selv også. Urie Bronfenbrenner (1979) er en som bruker denne tradisjonen og han har utviklet en modell til dette, fordi han reagerte på teorier innenfor utviklingspsykologien som fokuserte bare på individet. Modellen hans ser på både de biologiske faktorene og faktorene i omgivelsene som kan hemme og fremme barns utvikling. Han prøver i sin modell å integrere det individorienterte og samfunnsorienterte perspektivet (Damsgaard 2003). Det er ikke

bare barnet eller omgivelsene alene som skaper utfordrende atferd, men samspillet mellom dem. Modellen til Bronfenbrenner som dominerte fram til 1970-årene hadde hovedfokus på systemet fra mikro til makro. Mikrosystemet er de nære omgivelsene rundt barnet hvor barnet selv er, mesosystemet er det som forbinder samspill mellom mikrosystemene, eksosystemet er det som befinner seg utenfor barnets rekkevidde, men som påvirkes av mikro- og mesosystemet og makrosystemet er de fjerne overbyggende samfunnspåvirkningene som kultur og religion. Fram til i dag har det skjedd en teoretisk utvikling av modellen som har mer fokus på interaksjonsprosessen mellom mennesket og omgivelsene i forhold til før hvor det ble lagt hovedvekt på omgivelsene. Det ble først vist i 1986. Det nye begrepet ble bioøkologisk perspektiv (Aasen mfl. 2004). I boken Aasen mfl. (2004) vises denne figuren som jeg har tatt med under, for en enkel forklaring på hovedelementene i modellen.



Figur 9: Bronfenbrenners bioøkologiske modell (Aasen mfl. 2004:130)

Utfordrende atferd kan vanskelig ses bare fra et perspektiv, fordi det er så sammensatt. Hilde L. Damsgaard (2003) nevner i sin bok at det økologiske perspektivet er eklektisk, og med det mener hun at det kombinerer ulike perspektiver for å få fram et

helhetsbilde av det mellommenneskelige samhandlingen. Tekningen går over i systemteori der man legger stor vekt på at ting henger sammen.

”Det betyr at mennesket inngår som et system i andre systemer. Systemene holdes sammen av relasjoner og preges av det samspillet som foregår i og mellom systemene. Hvert av systemene påvirker og påvirkes av andre systemer” (Damsgaard 2003: 55).

En negativ ting ved systemteoretisk tenkemåte er at man ikke lenger kan se individet alene og at individet eier problemet. Men det er ikke meningen at man skal forstå utfordrende atferd som kun et relasjonsanliggende (Damsgaard 2003).

I arbeid med barn med utfordrende atferd tenker jeg at den økologiske tenkningen og systemteori er en god tilnærming å bruke. Den ser på atferd som et produkt av interaksjon mellom mennesket og omgivelsene. Det er ikke barnet alene eller omgivelsene som skaper den utfordrende atferden, men samspillet mellom dem (Damsgaard 2003). Utviklings- og læringspsykologisk forskning har satt lyset på at utfordrende atferd kan oppstå gjennom hele oppveksten og kanskje hele livet, og at problemene kan ha en opphopende egenart (Befring 2004).

2.4 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer

For å forstå utviklingen av utfordrende atferd, kan man se på ulike risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer.

Med ulike risikofaktorer kan disse faktorene øke risikoen for at barn får en negativ utvikling. Transaksjonsmodellen er en modell som man kan forstå barns psykososiale utvikling på. Den er mye brukt i forhold til barn som har fått en negativ utvikling. Transaksjonsmodellen er en modell som går ut i fra både arv og miljø, det er et samspill mellom disse faktorene. Samtidig er barnet selv en aktiv aktør i sin egen utvikling. Også risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer er sentrale elementer i denne modellen. Videre inkluderer transaksjonsmodellen Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Urie Bronfenbrenners modell viser hvordan barn blir

påvirket av sine omgivelser og hvordan barn selv påvirker omgivelsene, og hvordan andre systemer utenfor barn og familien indirekte påvirker barnets utvikling.

2.4.1 Risikofaktorer

”At et barn er i ”risiko”, innebærer at det rent statistisk er økt sannsynlighet for at barnet med ulike kjennetegn og/ eller som utsettes for ulike former for belastede påvirkninger, kommer til å utvikle problemer” (Masten 2007 i Drugli 2008b:21).

I boken til Drugli (2008b) står det at en skiller vanligvis mellom tre store grupper belastende forhold som kan medføre risiko for barnets utvikling:

- Fysiske, somatiske eller psykologiske betingende egenskaper ved barnet selv
- Belastende familieforhold
- Ytre rammebetingelser

Det er også rettet mye oppmerksomhet mot de arvelige faktorene når det gjelder utfordrende atferd. Den arvelige disposisjonen utløses av omgivelsene og vedlikeholdes fordi vi ikke mestrer den. Forskere har brukt både tvillingstudier og adopsjon for å finne ut mer om faktorene arv og felles miljø. Det viser seg at arv har en stor betydning for utvikling av utfordrende atferd. I undersøkelser gjort med tvillinger fant man 51 % arvelighet og 28 % felles miljø. Når det gjaldt aggressiv atferd alene var arveligheten enda større opp til 60 %, og andre undersøkelser viser samme tendens. Fra adopsjonsstudier går det i samme retning (Grøholt mfl. 2001). Ser vi videre og bak arvelighet kommer en rekke andre risikofaktorer som gjelder og er forløper til utfordrende atferd. Det er vist i mange undersøkelser at svake sosiale forhold, familiekonflikter, uheldig oppdragelse, psykiatrisk sykdom og asosialitet hos foreldrene, oppmerksomhetssvikt og forsinket språkutvikling kan bidra til en uheldig utvikling. Disse risikofaktorene kan igjen være uttrykk for arvelig disposisjon som barn og foreldre bærer med seg. Det kan derfor være veldig vanskelig å finne ut hva som er årsak og hva som er virkning (Grøholt mfl. 2001). Barn som er utsatt for både biologiske og miljømessige risikofaktorer er enda mer utsatt for skjevutvikling med

varige og alvorlige konsekvenser. Mer sårbarhet barnet har med seg selv mer kreves det av andre rundt for at barnet skal være sikret en positiv utvikling (Drugli 2008b).

Hvordan barn reagerer og klarer seg i forhold til de ulike risikofaktorene er forskjellige. Noen klarer seg bra til tross for store negative belastninger, og andre ikke. Derfor kan barnehager både være med på å øke og minske faktorene for utvikling av risikofaktorer til det enkelte barn. Hvis et risikoutsatt barn tilpasser seg barnehagen, og barnehagen klarer å følge opp og gi barnet det det har behov for vil det ha en positiv effekt på barnets utvikling. Dersom barnehagen ikke klarer å følge opp og gi barnet den støtten det trenger og barnet ikke klarer å tilpasse seg, kan barnets utviklingsløp bli ytterligere negativt forsterket.

”Risikovurderinger åpner ikke for å si noe om klare årsak - virkning - sammenhenger, og særlig ikke for enkelt barn. En risikofaktor er noe som øker sannsynligheten for et visst resultat hvis en ser på store grupper av barn (Drugli 2008b:22)”.

Det er viktig at barnehagen er enig med foreldrene hva som er årsaken og konsekvensene til det beste for barnet. Hva risikofaktorene på lang sikt betyr er ikke lett å vite?

2.4.2 Beskyttelsesfaktorer

I forhold til barn med utfordrende atferd er det noen beskyttelsesfaktorer som kan være tilstede slik at barnet ikke får en negativ utvikling. Man kan ikke se på risikofaktorene alene for beskyttelsesfaktorene kan redusere opp for effekten av risikofaktorene, det vil si at barnet kan få en positiv utvikling til tross for at de har vært utsatt for belastninger og risiko (Drugli 2008a). Det er viktig å huske på at beskyttelsesfaktorene i enkeltstående ikke fører til positivt utviklingsforløp. Det er en interaksjon med andre faktorer i barnets liv. Det er ikke sikkert at beskyttelsesfaktorene i en periode av barnets liv beskytter i en annen periode av barnets liv. Det er ikke sikkert at barn som utsettes for kontekstuelle beskyttelsesfaktorer ikke viser utfordrende atferd. Men det slås fast at beskyttelsesfaktorene mest sannsynlig reduserer utvikling av utfordrende atferd selv om de utsettes for risikofaktorer (Nordahl 2005).

Man kan dele opp beskyttelsesfaktorene i motstandsdyktighet hos individet, i familien og miljøet. Individuelle beskyttelsesfaktorer hos barn som blir utsatt for risiko er ofte medfødte ressurser, både fysisk, emosjonelt og kognitivt som har betydning for om de klarer seg gjennom ulike belastninger i livet. I forhold til arv skiller barna seg ut ved at de ikke har fått arvelige belastninger fra familien. De er født med god motstandskraft eller robusthet og et lett temperament som gir god prososial utvikling. Dette viser seg å være beskyttelsesfaktorer mot senere belastninger i oppveksten og voksenlivet (Waaktaar og Christie 2000). Sårbarhet kan beskytte barn mot risiko, det vil si at sårbarheten for en ting kan beskytte mot noe annet. For eksempel kan angst beskytte mot vedvarende atferdsvansker og gode venner kan beskytte mot selvmordstanker selv om det ikke er de beste vennene (Borge 2003). Familiemessige beskyttelsesfaktorer har en viktig betydning for at barna ikke skal få en skjev utvikling. Tidlig foreldre - barn- samspill er de fleste enige om er veldig viktig i forhold til barnets fysiske, emosjonelle, intellektuelle og sosiale utvikling. Dersom begge foreldrene sliter med rus, psykiske vansker, traumatisering eller annet er det til stor fordel for barnet at de tar imot og tillater hjelp fra andre. Hvis barnet får omsorg og hjelp fra slektninger eller andre i nettverket rundt familien er det en god beskyttelsesfaktor (Gunnestad 2007).

”I denne sammenheng er det således overensstemmelse mellom kunnskap fra forskning og moderne utviklingspsykologi, som sier at tidlig samspill har stor betydning for barnets senere fungering” (Waaktaar og Christie 2000: 22).

Når det gjelder beskyttende faktorer i miljøet er det snakk om et nettverk som barnet har kontakt med mer eller mindre på regelmessig basis. Det kan bestå av ulike arenaer og grupper av mennesker. Når vi snakker om barn er de vanligste; familien, slektninger, mennesker fra barnehage og skole, naboer, venner og frivillige organisasjoner. Det er viktig med minst en person for barn som lever med belastninger og risiko. Det vil si at barna som klarer seg best har hatt en person som har fulgt dem gjennom belastningene. Denne personen har som regel ikke kunnet gjøre noe konkret med belastningen, men gitt barnet en positiv og stabil kontakt (Waaktaar og Christie 2000).

2.5 Oppsummering

Barn med utfordrende atferd kan ha et problematisk eller konfliktfylt forhold til andre barn og førskolelærere i barnehagen. Derfor kan de trenge ekstra hjelp til å fungere i samspill med andre mennesker. Barna er avhengig av nære voksne, og de er avhengig av at noen tar medansvar for deres situasjon.

Det er forskjellige måter å forstå utfordrende atferd på og hvilke årsaksfaktorer som kan ligge til grunn. De teoretiske perspektivene har gått fra arv til miljø; det vil si fra miljøforklaring til individforklaring og tilbake igjen. Mens i de siste 20-30 årene har det vært mye preget av sosial interaksjonsteori med vekt på det sosiale samspillet. Og i de senere årene har det biologiske perspektivet på nytt kommet i fokus med vekt på nevropsykologiske og genetiske risikofaktorer (Ogden 2003). Derfor har jeg valgt en eklektisk tilnærming til utfordrende atferd i denne oppgaven. Jeg har valgt hovedsakelig det økologiske og systemteoretiske perspektiv med Urie Bronfenbrenner sin sosial-økologiske modell som legger vekt på å bygge bro mellom barnas mikrososiale og makrososiale oppvekstmiljø, og dermed mellom psykologi og sosiologi som en forklaringsmodell overfor barn med utfordrende atferd.

Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer er viktige faktorer å ha med for å kunne hjelpe barn med utfordrende atferd for at de skal få en bedre hverdag i barnehagen. Barn kan få en sunn utvikling selv om de for eksempel lever under dårlige familie forhold som gir risiko for psykiske problemer. Beskyttelsesfaktorene kan deles opp i utholdenhet hos individet, i familien og miljøet (Waaktaar og Christie 2000).

3. Førskolelærerens arbeid

Førskolelærerens rolle overfor barn med utfordrende atferd sammen med jevnaldrende er kanskje noe av det viktigste i arbeidet for å hjelpe barn med utfordrende atferd, slik at de får en bedre hverdag i barnehagen.

3.1 Hvordan håndtere den vanskelige atferden?

Utfordrende atferd kan være vanskelig å håndtere for mange. Det er heller ikke bare en måte å forstå og en årsak til at små barn utvikler atferdsvansker. Utfordrende atferd er så sammensatt at det kan være vanskelig å bare se det fra et perspektiv. Et av de teoretiske perspektivene som kan brukes for å forstå utfordrende atferd er det behavioristiske perspektivet (atferdsperspektivet). Denne måten å se utfordrende atferd på er å endre den negative atferden og styrke den positive atferden ved for eksempel å gi en forsterkning (belønning) (jf. pkt. 4.3.1) (Damsgaard 2003). I det humanistiske perspektivet sees det på at barna har sin egen fri vilje, skaper seg selv og har et innebygd behov for vekst og selvrealisering. Hvert individ er unikt, og det er ingen gitt sannhet. Det er snakk om å fokusere på de ressursene barna har og bygge videre på dem (Damsgaard 2003 og Rye 2002). Et tredje perspektiv er det psykoanalytiske hvor man jobber med individet gjennom kronologiske utviklingsstadier. Dette for å få tilgang til problemer som kan oppstå under tidlige barneår. Sigmund Freud mener at blir ikke disse opplevelsene og skadene bearbeidet vil vi bygge opp et indre forsvar for å slippe å ha det vondt senere i livet. Slike forsvarsmekanismer kan være projisering, fornektning, forskyving, rasjonalisering. Og dermed kan det oppstå utfordrende atferd (Holmberg 1997).

Barn som viser utfordrende atferd blir ofte beskrevet som for eksempel frekke, umulige, sinte, aggressive, slemme, håpløse, utspekulerte, vanskelige. Så hvordan skal vi håndtere denne vanskelige atferden? Og hvilke tiltak gir den utfordrende atferden grunnlag for å sette inn? Det er det vel ingen enkle svar på, siden alle mennesker er så forskjellige. Ved at vi stiller noen enkle spørsmål kan det hjelpe oss til å tydeliggjøre hvor vanskelig det er å bruke slike beskrivelser til å endre på disse uønskede

situasjonene. Førskolelærere kan lett egenskapsdefinere barn som oppfører seg på en utfordrende måte. Vi sier ofte at barnet er ”sånn” eller ”sånn”, og vi er mindre opptatt av å beskrive hva barnet faktisk gjør (Damsgaard 2003). Jeg tenker at det er sjelden personalet i barnehagen bruker alle disse negative ladede og stemplende betegnelser på barna. Det er ikke slik at det bare brukes slike betegnelser på barn med utfordrende atferd men mange ganger taes det nok i bruk mindre negativ ladede og ikke så stemplende betegnelser. Hilde Damsgaard (2003) sier at disse betegnelsene kan være lite hensiktsmessig å bruke for å karakterisere barn med utfordrende atferd. Dette fordi ved å beskrive egenskaper på et barn gjør at de som arbeider med barn lett kan slå seg til ro med at ”barnet er sånn”. Vi sier at barn for eksempel er utrygge, redde, umotiverte, usikre, tafatte. Med slike egenskapsfokuserte begreper blir det lite handlingsrom. Ved å endre fokus mer til hva barnet gjør, og på hva den utfordrende atferden består i, kan det bli enklere å sette inn tiltak for det enkelte problem. Noen eksempler på slik tilnærming kan være at den utfordrende atferden kommer til uttrykk ved at barnet: gråter, slår, biter, ødelegger ting, plager andre, kaster ting, skriker, sparker, går rundt, forstyrrer, ikke gjør noe, sier nei til oppgaver (Damsgaard 2003). Disse egenskapsbeskrivelsene preger vår måte å tenke på, og mange av de er så vanlige for oss at vi bevisst må prøve å endre språkbruken. Derfor blir språkbevissthet viktig, fordi vår språkbruk ofte er mer pessimistisk enn optimistisk (Damsgaard 2003). Som sagt er det ikke bare en årsak til at barn utvikler atferdsvansker, men det er transaksjonseffekter mellom kjennetegn ved barnet, familien, barnehagen og andre miljøfaktorer. Derfor er det viktig å se på samspillet mellom disse faktorene under kartleggingsarbeidet og i tiltaksarbeidet. En må ikke bare kartlegge barnets atferdsvansker men også finne om det er andre psykososiale vansker (Damsgaard 2003 og Ogden 2002).

Her kan det også ses på hva som defineres som den vanskelig atferd å håndtere og på hva som anses som normal og akseptabel atferd på ulike alderstrinn (Nordahl mfl. 2005). Som sagt tidligere er det mange ulike måter å definere og se utfordrende atferd på. Barn som utviser utfordrende atferd trenger ikke alltid å vise den på alle de ulike arenaene de befinner seg på. Noen barn utviser sin utfordrende atferd kanskje bare hjemme, andre bare i barnehagen eller på skolen eller i andre sosiale sammenhenger.

Hvis den utfordrende atferden får vedvare, vil dette føre til mange vansker på ulike plan for barnet, og det blir vanskelig å få til gode tiltak som lykkes. En har heller ikke god tid når barn har alvorlige atferdsvansker.

Noe jeg mener det er viktig å huske på og som kanskje førskolelærere har en tendens til er å betrakte utfordrende atferd som et individuelt trekk ved barnet. Ved at vi gjør dette blir det at det er barnet det er noe ”galt” med, og det blir ikke sett på at det kan være barnehagen som system som kan bidra til barnets utfordrende atferd. Drugli (2008b) skriver i sin bok at det ikke er enten eller, men at enkelt barn må forstås i den konteksten det opptrer i.

Barn søker oppmerksomhet fra andre, enten det er positiv (ros) eller negativ (kritikk) oppmerksomhet.

”If children do not receive positive attention, then they will strive for negative attention through misbehavior since that is better than none at all. Therefore, if you want to promote more prosocial behaviours you need to give your child attention when he is exhibiting some of these behaviors” (Webster-Stratton 2005: 18).

3.2 Sosial kompetanse

Vi er alle deltakere i ulike sosiale fellesskap daglig. Det gjelder i familien, i barnehagen, i skolen, i ulike fritidsaktiviteter og blant venner. Nesten alle barn forholder seg regelmessig til andre mennesker og blir deltakere i ulike sosiale systemer. Barn kan ha forskjellig atferd på forskjellige arenaer ut fra hvem de er sammen med. Det er disse rammene som setter betingelser for hvordan barn eventuelt kunne være sammen med andre på en positiv måte i ulike situasjoner.

I rammeplanen for barnehager (2006) står det at sosial kompetanse utvikles gjennom å være sammen med andre, og at voksne rundt dem er gode rollemodeller for sosiale ferdigheter. Det er viktig for barn at de får ulike samspillserfaringer gjennom hverdagen. Hverdagen bør bære preg av gode opplevelser, humor, glede og estetiske opplevelser. For denne kompetanse uttrykkes og tilegnes gjennom samspill med andre

barn og voksne. Videre utvikles sosial kompetanse kontinuerlig gjennom handlinger og opplevelser.

Man kan si at sosial kompetanse er det overordnede begrepet. I faglitteraturen har man prøvd å tilnærme seg begrepet på ulike måter. Det er noen uklarheter for hvordan begrepet skal forstås og defineres. Sosial kompetanse kan defineres som så innviklet slik at det blir vanskelig å se hva som ikke inngår eller å skille det fra andre begreper som for eksempel utvikling og tilpasning, eller så smalt at det blir lite interessant (Ogden 2003).

”Snheider (1993) definerer sosial kompetanse som ”evnen til å ta i bruk utviklingsmessig tilpasset sosial atferd som fremmer ens interpersonlige relasjoner uten å skade noen (s.19)”(Ogden 2005:190).” Mens Garbarino (1985) definerer sosial kompetanse som ”et sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og framtidige utvikling fremmes (s.80)” (Ogden 2005:191).

Snheider (1993) sin definisjon er opptatt av at sosial kompetanse er handlingsrettet, samtidig som det omfatter noe mer en selve atferden, mens Garbarino (1985) sin definisjon er opptatt av hvordan barns sosiale kompetanse står i tilpasningens tjeneste (Ogden 2005).

Flere enes om at sosial kompetanse er med på å forebygge utfordrende atferd (Rammeplan 2006, Ogden 2003, Damsgaard 2003 og Webster-Stratton 2005).

”Barn- og ungdomsforskning viser at sosial kompetanse kan være en ”vaksinasjonsfaktor” som gjør barn bedre i stand til å mestre stress og motgang” (Ogden 2003: 24).

Jevnaldrende er viktig for utvikling av sosial kompetanse. Det at man har venner og føle seg inkludert av jevnaldrende er viktig. Det at barn gir og får ros av andre jevnaldrende kan være med på å styrke den sosiale kompetansen.

”Når elevene legger merke til andre barns positive oppførsel, som det å sitte rolig eller samarbeide, vil det også tjene til å forsterke den ønskede oppførselen hos dem selv. Barn får en spesielt sterk bekreftelse ved å bli lagt merke til av sine jevnaldrende på grunn av god atferd – for noen barn er denne formen for sosial gevinst enda sterke enn oppmerksomhet fra læreren” (Webster-Stratton 2005:103).

Vennsksforhold kan gi en god pekepinn om barns sosiale kompetanse, mener en rekke forskere. Barn profitterer på vennskap fordi det kan utvikle mange sosiale ferdigheter, som de som ikke har venner går glipp av. Barn med utfordrende atferd strever med jevnalderrelasjoner og sosial kompetanse og trenger derfor hjelp rettet mot dette. Det ser ut for at barn med utfordrende atferd har spesifikke sosio – kognitive vansker som kommer til uttrykk i jevnalderrelasjoner. Det vil si at barna har lett for å tillegge andre barn negative hensikter og begrunner ofte egen aggressiv atferd med selvforsvar. De strever også med samarbeide i lek (Drugli 2008a).

For å fungere sosialt må en i følge Drugli (2008a) inneha fem spesifikke ferdigheter; selvheldelse, samarbeidsevne, selvkontroll, empati og ansvarlighet. Disse fem sosiale ferdighetene må fungere hensiktsmessig, det vi si ikke i for liten eller for stor grad. Et eksempel kan være at hvis et barn hevder seg selv i for liten grad kan det oppleves kjedelig for andre, mens et barn som hevder seg i for stor grad kan oppleves for egosentrisk for andre. Så sosial kompetanse er et normativt begrep, og ses i forhold til noe eller noen. Og videre for hva som legges i sosial kompetent atferd, kan derfor variere ut fra situasjonen eller konteksten.

3.3 Foreldresamarbeid

Å samarbeide med foreldre er en veldig viktig del av det å hjelpe barn med utfordrende atferd til en bedre hverdag i barnehagen. Det er som sagt tidligere foreldre som kjenner barnet sitt best, og de som har ansvaret for barnets omsorg og oppdragelse. Førskolelærerne har den sekundære oppdrager rollen. De skal hjelpe, rådgi, veilede foreldre, og være barnets ”advokat”. Førskolelærerne bør ha en god

dialog med barnets hjem, ved at førskolelærerne snakker, lytter, har en gjensidig tillit og åpenhet til foreldrene.

”I arbeid med barn som viser atferdsproblemer, vil god kommunikasjon med foreldrene lede til et samarbeid som øker muligheten for å endre utviklingen i positiv retning” (Nordahl mfl. 2005).

Dette gjøres under formelle- og uformelle samtaler (foreldresamtaler, ved bringe og hente situasjon eller for eksempel under arrangementer med foreldre som skjer i barnehagen) og informasjon gjennom brev og sist men ikke minst det at vi fagpersoner tar oss tid. Carolyn Webster-Stratton skriver i sin bok *”Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn”* (2005) at det er bred enighet om at foreldre bør involvere seg i barnas skolegang. Det samme mener jeg gjelder i barnehagen. Dette bekrefter også Drugli (2008b) i sin bok at det å samarbeide med foreldre er en viktig del av jobben. Drugli (2008) skriver at det er foreldre som kjenner barna sine best, og ved å ha et godt foreldresamarbeid vil det styrke relasjonen mellom andre voksne og barn. Carolyn Webster-Stratton (2005) skriver at når foreldre deltar aktivt i barnas skolegang, har det en positiv effekt på barnas sosiale kompetanse, noe jeg mener kan overføres til barnehagen. Andre ting jeg mener som kan styrke foreldresamarbeidet er at man involvere foreldrene i barnehagens hverdag før de begynner i barnehagen, ved å sende velkomstbrev, ringe, besøke de hjemme, invitere de til å komme på besøk i barnehagen, og ha en samtale i løpet av de første dagene etter at barnet har begynt i barnehagen. I samtalen er fokuset rettet mot at foreldrene skal fortelle om barnet, og at det er de som kjenner og vet best om sitt barn, for å skape trygghet, tillit og åpenhet i samarbeid med foreldrene. Drugli (2008b) skriver også at en bør etablere kontakt med barnet allerede før barnet starter. Hun sier at en ide kan være å sende ut et velkomstbrev og lite spørreskjema til foreldrene hvor de kan skrive ned noe informasjon om barnet.

I Rammeplanen (2006) står det at:

”Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem”
(Barnehageloven §1 Formål i Rammeplan 2006:14).

Det er viktig at førskolelærerne har forståelse for ulike familieformer og deres meninger og oppfatninger av barnet. Med forståelse menes det at førskolelærerne og foreldre har respekt og anerkjennelse for hverandres ansvar, oppgaver, meninger og oppfatninger av barnet. I tillegg er det viktig å se at vi har et samarbeidende interessefelleskap, og ikke at vi forholder oss hierarkisk til hverandre, ved at førskolelæreren i kraft av sin fagkunnskap er eksperten som gir råd eller formaninger til foreldrene. Men at vi er likeverdige i kunnskaper, styrke og perspektiver. Førskolelærerne har mer kunnskap om pedagogiske prinsipper, planer og barnets behov i barnehagen, mens foreldrene har mer kunnskap om sitt eget barns temperament, emosjonelle behov, lidenskaper og aversjoner (Webster-Stratton 2005).

Brukermedvirkning er noe som innebærer mer aktivt samarbeid med foreldrene. Det vil si at det ikke bare er oss profesjonelle som skal fortelle hva foreldre skal gjøre eller uttale seg om behov på foreldrenes vegne.

”Men brukerperspektivet krever også av foreldrene at de yter sitt i samarbeidet, at de er aktive. For å få til økt brukermedvirkning kreves det mer enn formelle krav og rettigheter. Det krever at både profesjonelle og brukere tilpasser sine roller og holdninger. Det stiller store krav både til de profesjonelle og til foreldrene (Drugli 2008b:125).

Det å formidle til foreldre at vi førskolelærere har en bekymring for barnet, og om de ser og opplever barnet på samme måte som oss kan være en utfordring i forhold til samarbeidet mellom hjem og barnehage. Det blir utrolig viktig å skape trygghet og respekt mellom oss, slik at vi og dem kan snakke om det som opptar oss, selv om det kan innebære kritikk. Det å hjelpe handler ikke bare om å handle på deres vegne eller å ta over for dem, men å lytte og snakke med dem. Det handler mye om respekt, å styrke den enkelte til å ta egne valg og avgjørelser, stimulere til personlig yteevne, grundig utdypning av problemet, sett fra foreldrenes side, enighet om siktemålene og

framlegging av nødvendige opplysninger (Davis 2000). Ved å fremme en god og åpen dialog kan det også bli lettere å eventuelt formidle en bekymring eller andre ting som det ikke er så lett å snakke om. Det kan gjøres ved å avklare forventninger til hverandre. Foreldre vet ofte ikke hva som forventes av dem i samarbeidet med oss profesjonelle. Det kan derfor være lurt å starte et samarbeid med å avklare de gjensidige forventningen man har til hverandre. Det er viktig at den profesjonelle inviterer til aktivt samarbeid, og at den profesjonelle viser at dette ønskes (Drugli 2008b).

3.4 Oppsummering

Med tanke på å hjelpe barn med utfordrende atferd til en god utvikling, må fagpersonene ha kunnskaper om de utfordringene mennesker med utfordrende atferd kan stå overfor i relasjon med andre barn og voksne. Ved å bruke ulike teoretiske perspektiver, kan det hjelpe førskolelærere i arbeide med å forstå barn med utfordrende atferd. Førskolelærere har en viktig rolle i arbeidet med disse barna, fordi mange av disse barn tilbringer den meste av sin våkne tid i barnehagen. Hvordan førskolelærerne håndterer den vanskelige atferden på kan være mange ulike måter, siden alle mennesker er så forskjellige.

Sosial kompetanse handler om å samhandle med andre mennesker på en positiv måte. Sosiale ferdigheter er hovedelementer i sosial kompetanse, men sosial kompetanse er mer enn å bare tilegne seg ferdigheter (Ogden 2002). Det handler om hvordan mennesker definerer og løser problemer i relasjon til andre. Sosial kompetanse er det enighet om er en dynamisk og overordnet form for kompetanse som innebærer både kognitive, kommunikative, følelsesmessige og sansemotoriske aspekter av individets utvikling (Vedeler 2007). Barn med utfordrende atferd har ofte mangelfull sosial mestring og ferdigheter (Vedeler 2007, Ogden 2002 og Damsgaard 2003). Derfor har jeg lagt noe av mitt fokus på sosial kompetanse, fordi denne oppgaven handler om hvordan førskolelærere arbeider med barn med utfordrende atferd.

Det er vel ingen tvil om at det er foreldrene som har det primære ansvaret for oppdragelsen og omsorgen for barna sine, og er de som kjenner sine barn best. Derfor blir samarbeidet mellom foreldre og førskolelærere utrolig viktig, slik at foreldrene kan fortelle om sitt barn til førskolelæreren og førskolelæreren kan fortelle om barnet til foreldrene. Et godt foreldresamarbeid med stor åpenhet fra både foreldrenes og førskolelærernes side gir økt forståelse for barnets situasjon og utfordringer (Drugli 2008b).

4. Metoder og tiltak for å hjelpe barn med utfordrende atferd

Når man skal arbeide med barn med utfordrende atferd er det av stor betydning å finne gode metoder og tiltak for å hjelpe dem til en bedre hverdag. Det er mange ulike metoder og tiltak som finnes. Det vanskelige kan være å finne de riktige metoder og tiltak for det enkelte barn, siden vi alle er så ulike som mennesker.

I dette kapitlet vil jeg se på ulike metoder og tiltak som kan brukes for å hjelpe barn som utviser utfordrende atferd. Disse metodene og tiltakene er observasjon, ART (som er trening av kognitive, emosjonelle og sosiale ferdigheter), mestring, forsterkning, anerkjennelse, tidlig intervensjon, tilknytning og forebygging.

4.1 Observasjon

Observere er å se, legge merke til og lytte. Det er som regel en ubevisst prosesser som forgår, men observasjon kan også gjøres bevisst ved å først finne ut hva man vil se etter, og hvilke observasjonsmetoder man vil bruke. Enten kan man sette seg ned og skrive ned det man ser eller man kan filme, dette blir kalt for systematisk observasjon eller å dokumentere det vi ser. Observasjon er et verktøy som brukes mye av førskolelærere, og det finnes mange ulike observasjonsmetoder å bruke som for eksempel; løpende protokoll, minuttobservasjon, logg og iakttagelsesprotokoll, aktivitetsskjema, atferdsregistrering, atferdsanalyseskjema, sosiogram og videoopptak (Damsgaard 2003). Det er et nødvendig verktøy for at førskolelærere skal kunne kartlegge om enkelt barn eller barnegruppen trenger hjelp. Systematisk observasjon gir viktig informasjon om et fenomen eller et problem. Før en tar en observasjon er det viktig å ha målet eller hensikten for observasjonen klart for seg (Damsgaard 2003). Når man har observert har man fått en viss innsikt i hva problemet(ne) er, og kan på grunnlag av dette sette inn tiltak og finne hvilke ressurser som er tilgjengelige (Vedeler 2007). Systematisk observasjon er krevende og tar tid, men etter min mening viktig for å kunne finne ut hva som er problemet og hvordan kunne hjelpe barn med utfordrende atferd til en bedre hverdag i barnehagen.

”Observasjon defineres som oppmerksom iakttakelse. Det handler om å være våken og få tak i det som skjer rundt en” (Løkken og Søbstad 2006 i Mørland 2007:85).

Førskolelærere har en unik mulighet til å ha observasjoner av enkelte barn eller barn i grupper der barn er i lek og hverdagsaktiviteter i forhold til andre fagpersoner. Dette er viktig observasjon som førskolelæreren kan bruke i planlegging i barnehagen, og ikke minst kan bidra til at førskolelæreren kan oppdage at noen barn og familier trenger tilrettelagt hjelp og støtte. Andre fagpersoner har ikke den unike muligheten til å observere barn i hverdagssituasjoner. Som nevnt over er det ulike observasjonsmetoder å bruke. Derfor må man finne ut hvilke metoder som egner seg best, og det er avhengig av målet og kunnskapen en har om varierte metoder. Noen metoder krever bestemte fortolkningsprosesser som skjer underveis og i etterkant av et slikt arbeid. Man kan også bruke andre observasjons- og kartleggingsmateriell. Noen metoder er utviklet til å observere spesifikke områder for eksempel skjemaer for språk, motorikk, sanser og samspill (Mørland 2007).

4.2 ART (aggression replacement training)

ART er en form for kognitiv atferdsendring, hvor fokuset rettes mot å lære seg sinnekontroll, sosiale ferdigheter og moralsk resonnering. Det er rettet mot mennesker som trenger å lære seg sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, altså mennesker med utfordrende atferd i en eller annen grad. Målet med metoden er at de skal kunne styre sin egen atferd og samhandle med andre på en positiv måte (Damsgaard 2003).

Aggresjon og vold synes ikke å være en stor uenighet om at er en lært atferd. Denne typen atferd har vært med oss i all tid i utviklingshistorien. Det kan ha noe med at de mennesker som utviser denne typen atferd kommer seg mer frem i samfunnet.

Aggresjon kan man si er lett lært, og de aller fleste barn utviser aggressive handlinger fra de er ganske små og oppover i barneskolealder, men avtar mer i ungdomskolealder. Vi førskolelærere, foreldre, pårørende og andre voksne gjør mye for at barn ikke skal utvise slike aggressiv handlinger. De fleste barn lærer seg alternative måter å bruke aggresjon på, slik som å bruke språket (Strømgren og Moynahan 2005).

ART er mest brukt på elever fra barneskole og oppover og i institusjoner med mennesker med atferdsvansker. ART er en ganske ny metode her i Norge, den er relativt nøyte beskrevet av Goldstein et al. (1998). Man kunne bruke metoden på egenhånd bare ved å lese seg til den hvis man fulgte bokens anvisning, men nå er det vedtatt visse standarder for bruk av programmet (Gundersen mfl. 2005). Noe jeg tenker er bra. For det kan være lett å gjøre ting som man ikke skal gjøre. ART har både styrke og svakheter ved seg. Svakheten er kanskje at ART blir brukt på feil måte med dårlige resultater (Strømgren mfl. 2005).

ART brukes som sagt for trening av sosiale ferdigheter og for å lære sosial kompetanse. Det kan brukes forebyggende, og da er det lurt å begynne tidlig, som i barnehagen. Jeg har ikke hørt om så mange barnehager som bruker metoden. Noen barnehager kom våren 2004 på ART-trenerkurs, og ville lære om denne metoden. Under min undersøkelse var det ingen av informantene som nevnte denne metoden. Det var kanskje ikke så rart siden den ikke er brukt så mye i barnehager enda og lite kjent blant førskolelærere i barnehager. Det er en metode som først og fremst er rettet mot skolen og barnevernet (Strømgren mfl. 2005). Men jeg tenkte at metoden var verd et lite innblikk, siden den kan komme til nytte for den eller de som leser denne oppgaven.

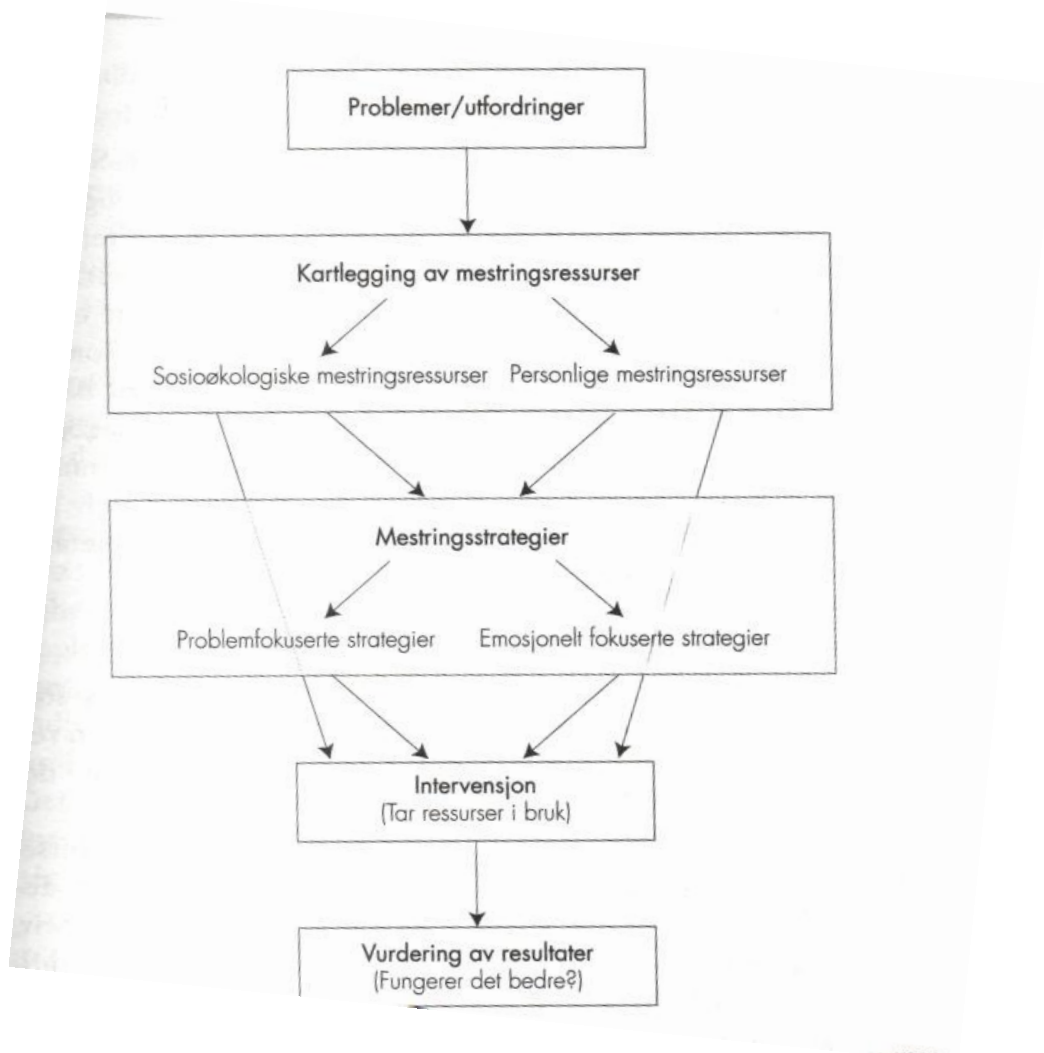
4.3 Mestring

Mestring er et begrep som bør vurderes når man arbeider med barn med utfordrende atferd. Utfordrende atferd og mestring kan lede til spørsmål som; hvem skal mestre hva? Hvem er det som har mestringsansvaret? Man kan snu på begrepet fra barn til foreldre, fra barn til førskolelærere. Begrepet mestring har et mangfold. Mestring er en ferdighet, det vil si å ha en følelse av selvstendighet, kontroll over eget liv, følelse av egenverd, evnen til å kontrollere impulser og aggresjon og god evne til å takle problemer (Waaktaar og Christie 2000). Mestringsbegrepet er ikke et veldig nytt begrep i det fagspråkelige landskapet, men har blitt et populært ord. Å mestre noe er noe alle må kunne i hverdagen sin og dermed trenger man ikke å være utsatt for noen spesielle behov eller ha en utfordrende atferd for å vise mestring. Å mestre en

ferdighet mener Magnussen (1998) kan være noe snevert. Det kan være tilgjengelighet for de fleste, slik barn lærer å sykle. Andre ferdigheter er mindre tilgjengelig for de fleste, eller det krever egen innsats. Det finnes alle grader av mestring, fra områder alle mestrer og til mestring som bare noen få kan, for eksempel de som blir mestre (Magnusson 1998). Når vi tenker på atferdsmestring hos barn, blir det for snevert å bare fokusere på mestringsevnen hos den enkelte. Det blir viktig å se på mestringsevnen hos både foreldre, familie, nærmiljø og det profesjonelle hjelpeapparatet, spesielt hos yngre barn. Det blir ofte snakk om hvor ressursene ligger i forhold til hvor man vil søke mestringsevnen. Foreldrenes manglende mestringsevne er ofte nøkkelfaktorer i forståelse og behandling av barn med utfordrende atferd, er det tydeliggjort i familieterapi (Magnussen 1998).

Mestring et sentralt begrep innen salutogenetisk teori. Antonovsky (1996) er mannen bak denne nye tilnærmingen. Salutogenese står for helseutvikling. Mestring og salutogenese ligger tett opp til hverandre, men salutogenese er en annen og kraftigere måte å tenke på. Den er knyttet til en helhetlig teori (Sommerschield 1998). Når man snakker om mestring kan en si at man enten mestrer eller ikke mestrer. En oversettelse kan være at man ”hanskes med” eller ”takler” de utfordringer man møter. Man kan si at det ikke bare handler om å være ”mester”, men om hvordan man takler problemer. De fleste vet at man ikke kan takle ethvert problem. Derfor må man lære å leve med ulike vanskeligheter slik at de ikke blir et hovedproblem i hverdagen. Hvordan takler man da de utfordringene man står overfor i møte med stress, sykdom eller andre vansker? Hvilke ressurser har man til hjelp hos seg selv, hos andre og i samfunnet? Innenfor mestringsmodeller er det viktig med kartlegging som vurderer hvordan barnet selv oppfatter, fortolker og kognitivt representerer fenomenene. Mestring handler også om å samle de krefter man har (Vedeler 2007). En prosessmodell kan være til hjelp for arbeidet til førskolelærere som skal hjelpe barn med utfordrende atferd, til en bedre hverdag i barnehagen. Prosessmodellen er en kartlegging av mestringsressurser og mestringsstrategier. Den skal hjelpe til å klargjøre forholdet mellom kartlegging av problemer og ressurser, mestringsstrategier og resultater. Utgangspunktet for kartleggingen er hvilke problemer og utfordringer det er snakk om for enkelt barn eller grupper av barn. Det blir viktig å observere resultatene av mestringsressursene og –

strategiene som er i bruk, og se om noe kan forbedres. Barn kan ha ulike utfordringer som de trenger hjelp til. Noen kan for eksempel ha problemer med relasjoner til andre barn og voksne, eller det kan handle om atferdsproblemer og konflikter i en gruppe, på en avdeling. Slike problemer representerer en utfordring til å takle eller mestre de vanskene de medfører. Barna har en rekke ressurser som de kan bruke for å takle problemene på en konstruktiv måte, men de trenger hjelp. I barnets miljø finnes det mange ressurser som kan hjelpe barnet til bedre mestring. Dette kalles ofte sosioøkologiske mestringsressurser (Vedeler 2007). Under viser figur 1. en prosessmodell for kartlegging av mestringsressurser og – strategier.



”Figur 1. Prosessmodell for kartlegging av problemer/ utfordringer og ressurser hos enkelt barn og/ eller i en gruppe.

Figur 1. viser en skisse av modellen, med utgangspunkt i problemer og utfordringer

hos et barn eller i en gruppe” (fritt etter Lazarus og Folkman 1984 i Vedeler 2007: 25).

I arbeid med barn med utfordrende atferd tenker jeg denne prosessmodellen kan være nyttig å bruke for førskolelærere.

Jeg har valgt mestring som en innfallsvinkel, fordi i den senere tid har det kommet en del fokus på det i arbeid med barn med spesielle behov. Mestringsperspektivet kan hjelpe førskolelærere i arbeid med barn med utfordrende atferd, for at de skal få en bedre hverdag i barnehagen. Mestring er med på å styrke barnets selvbylde og få mer status blant de andre barna (Sjøvik 2007). Og ved å fokusere på det positive kan barn lære å lykkes.

4.4 Forsterkning

Forsterkning (belønning) er en metode som ofte blir brukt når man arbeider med barn med utfordrende atferd. Et av de teoretiske perspektivene som kan brukes for å forstå utfordrende atferd er det behavioristiske perspektivet (atferdsanalytiske teorien).

Denne måten å se utfordrende atferd på er å endre den negative atferden og styrke den positive atferden ved for eksempel å gi en forsterkning (belønning). Dette er en teori som er kjent brukt når det gjelder menneskers og dyrs atferd og utvikling. Teorien stammer fra B. F. Skinner (1953), som er kjent for sin teori og tenkning fra hans laboratorieforsøk med rotter og duer (Johannessen mfl. 2004).

”Atferd som fører til behovstilfredsstillelse, måloppnåelse eller som oppleves hensiktsmessig, blir gjerne gjentatt og øker i frekvens. Motsatt vil atferd som ikke fører til slike opplevelser, ha en tendens til å svekkes og avta i frekvens” (Damsgaard 2003: 48).

Det er ikke alltid lett å vite hva som er hva. Når det gjelder denne forklaringsmodellen blir det naturlig å observere hva som utløser en atferd eller selve atferdsforløpet. Det sentrale i arbeidet med utfordrende atferd er at man avlærer uønsket atferd, og styrker den positive atferden. Ved at man finner fram til positive responser på ønsket atferd

kan man forsterke slik atferd, og barnet vil utvikle positiv atferd, som etter hvert blir en naturlig del av barnets atferdsrepertoar (Damsgaard 2003). Derfor blir observasjon et viktig verktøy i denne konteksten. Da kan man se hva som skjer rett før en uønsket atferd finner sted, og man kan se ting som tilbakeviser påstander om at den uønskede atferden fant sted plutselig og uten forvarsel. Ved å bruke slike prosesser kan man se sammenhenger, og finne det som eventuelt utløste den uønskede atferden. Forsterker kan defineres som enhver stimulus som når den inntreffer, avhengig av en bestemt atferd, medfører økning av sannsynlighet for gjentakelse av slik atferd under lignende betingelser (Svartdal og Holth 2003). Håndfaste og målrettet belønning kan være positivt å bruke overfor barn med utfordrende atferd. Dette fordi disse barna ofte er mer usikre på de voksnes respons. De har behov for ekstra tilbakemeldinger, ikke bare i form av ros og oppmuntring verbalt og en klapp på skulderen. En håndfast belønning kan være et effektivt hjelpemiddel for barn med utfordrende atferd.

Belønningssystemer er bare en metode for å lære barn ønsket atferd. Når ikke proaktive eller prososiale strategier fungerer kan håndfast belønning være et godt supplement. Det er viktig å huske på at håndfaste og sosial oppmuntring går hånd i hånd. For den håndfaste belønningen skal erstattes av barnas indre motivasjon. Det kan også vises til en sammenheng med mestring (jf. pkt. 4.3).

Forstreking kan gis som en overraskelse eller inngås som en avtale.

Overraskelsesbelønning brukes med positiv effekt på alle barn i alle aldre. For eksempel kan det være hvis barna har vært veldig flinke til å rydde etter leken så får de leke med putene på allrommet. Et mer systematisk og målrettet håndfast belønning er bruk av for eksempel poeng og klistremerker. Til barn kan det være vanlig å ”veksle inn” poeng og klistremerker inn i attraktive belønninger som er av sosial eller materiell karakter. For de aller minste barna kan bare klistremerket være god nok belønning. En fireåring får et hjerte av foreldrene sine hver gang han setter skoene sine på plass når han kommer inn. Når han har fått fem hjerter eller poeng for å ha klart dette fem ganger får han et klistremerke (Nordahl mfl. 2005). Når en skal lage en belønningsplan er det en del ting man bør ta hensyn til. Patterson og Forgatch (2000) og Webster-Stratton (2005) har satt sammen en belønningsplan for enkelt barn. Slike

belønningsplaner kan brukes med visse tilpasninger på førskolebarn. Nordahl mfl. (2005) har trukket frem fire områder oppsummeringsvis:

”1) Tilpass systemet til det enkelte barn eller gruppen av barn.

2) Vær konkret om ønsket atferd.

3) Gå ikke for fort fram.

4) Trekk barnet (foreldrene) med i utviklingen og evalueringen av programmet”
(Nordahl mfl. 2005: 244).

Den behavioristiske retningen har møtt noe kritikk, for det første for at den har en enkel forståelse av hva som betinger menneskelig atferd. Videre at belønning blir en form for bestikkelse, det vil si at barnet til slutt ikke vil gjøre noe igjen for det. Så kan belønning oppfattes av andre barn som urettferdig, slik at de vil endre atferden til slik som barna med problemer, for å få samme fordel (Damsgaard 2003).

Materialet i undersøkelsen trekker fram bruken av forsterkning, som brukes i en atferdsanalytisk grunnlagsforståelse. På grunn av omfanget i oppgaven går jeg ikke i dybden på den atferdsanalytiske teorien.

4.5 Anerkjennelse

Begrepet anerkjennelse betyr blant annet å se noe om igjen (Schibbye 2002).

Anerkjennelse er noe alle trenger å få, både som barn og voksen. Barn kommuniserer med de voksne i håp om å få positive tilbakemeldinger, men det kan være risikofylt siden de er sårbare og avhengige. Når et barn deler sine tanker eller følelser er det alltid en risiko for å bli misforstått, avvist eller oversett (Kinge 1999). Som voksne har vi en stor definisjonsmakt overfor barn. Det vil si at barn er avhengig av å bli anerkjent av dem de er avhengige av for eksempel foreldre, førskolelærere, ledere, terapeuter. Man har en stor maktposisjon overfor barn, og den kan brukes på ulike måter. Den kan ta vare på både tilknytning og avgrensning og skaper selvakseptering og selvstyring. Men den kan også gjøre det motsatte og misbrukes slik at den skaper tvil og

motarbeider den andres utvikling, usikkerhet og manglende selvstyring (Bae og Waastad 1992). Anerkjennelse handler om relasjoner mellom mennesker. Det kan ses på som grunnleggende holdninger eller et ideale som rommer mange andres atferd. Anerkjennelse er ikke noen enkel kommunikasjonsmåte, den kommer til uttrykk på forskjellige måter i ulike typer relasjoner og kontekster. En anerkjennende relasjon er i stadig forandring over tid (Bae og Waastad 1992). Berit Bae bruker fire kjennetegn for hva hun legger i en anerkjennende kommunikasjon eller væremåte: 1) Forståelse, 2) Bekreftelse, 3) Åpenhet, kunne oppgi kontroll og 4) Selvrefleksjon og avgrensethet (Kinge 1999). Schibbye (2002) legger fem ingredienser som hun har kalt det i anerkjennelse: lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse.

Anerkjenn for barnet at det er vanskelig å lære noe nytt. Det er med på å redusere avstanden mellom barnet og førskolelæreren. Oppmuntre barnet til å gi ros til seg selv og til andre. Ved at barnet gir ros til andre vil det hjelpe dem til å få positive relasjoner med andre barn. Det er også viktig at de roser seg selv, for det kan hjelpe dem til å være utholdende i forhold til å løse vanskelige oppgaver (Webster-Stratton 2005).

”Anerkjennende relasjoner gir rom for å uttrykke både likhet og ulikhet, gir mulighet for å vise nærhet og innlevelse, parallelt med å uttrykke avgrensning og forskjellighet” (Bae og Waastad 1992).

Ut fra en humanøkologisk forståelse har opplevelse av mestring sammenheng med hvordan barna blir møtt og hvilken holdning omsorgspersonene viser. Det å vise en anerkjennende holdning innebærer at ”Tanken om individets selvfølgelige rett til sine opplevelser er sentral” (Schibbye 2002). Det innebærer et subjekt-subjekt forhold, hvor omsorgspersonen aksepterer barnets opplevelser, syn og tolkninger av verden. Det motsatte er et subjekt-objekt forhold hvor omsorgspersonen er opptatt av å påvirke den andres verden, og av å kontrollere barnet. Ved å bli møtt med aksept for at man har de opplevelsene man har, vil følelsen av å forstå seg selv og å mestre sin verden øke.

Anerkjennelse er viktig i arbeidet til førskolelærere for at de skal kunne hjelpe barn med utfordrende atferd, for at barna skal få en bedre hverdag i barnehagen. En

anerkjennende holdning er viktig for opplevelsen av å være et selvstendig menneske (Schibbye 2002).

4.6 Tidlig intervensjon

I arbeid med barn med utfordrende atferd er tidlig intervensjon viktig, fordi det kan hjelpe barn til en positiv utvikling. For å få til en så positiv utvikling som mulig bør man starte med tidlig intervensjon (Rye 2002, Andershed & Andershed 2007, Drugli 2008b). Og nettopp derfor vil jeg sette søke lyset på tidlig intervensjoner i denne konteksten.

Intervensjoner kan være av ulike retninger eller behandlingsformer som farmakologiske intervensjoner (medisinsk), atferdsrettet (atferdsanalytiske) intervensjoner og psykososiale intervensjoner. Disse intervensjonene kan brukes for å hjelpe med barn med utfordrende atferd, for at de skal få en bedre hverdag i barnehagen. Farmakologiske intervensjoner i dag blir brukt for eksempel på barn som har fått diagnosen ADHD (Attention Deficit – Hyperactivity Disorder) eller hyperaktivitet (Smith 2004). Farmakologiske intervensjoner går ikke jeg noe spesifikt inn på i denne konteksten på grunn av oppgavens omfang.

Psykososiale intervensjoner og atferdsrette intervensjoner mener jeg er mest egnet i arbeid med barn med utfordrende atferd for at de skal få en bedre hverdag i barnehagen i denne konteksten.

”Det er når barns oppvekstforhold skaper en tidlig og vedvarende negativ utvikling, at tidlig intervensjon kan virke særlig positivt på deres psykososiale utvikling. Hensikten med tidlig psykososial intervensjon er å forsterke, berike og utvide de positive erfaringene i barns samspill med omsorgsgivere” (Rye 2002:31).

Det er vel dokumentert av flere forskere at tidlig psykososial intervensjon virker positiv på barns utvikling. Barnehager er også godt dokumentert som viktig i forhold til barn med dysfunksjoner og som lever under dårlige psykososiale oppvekstforhold (Rye 2002). I forhold til tidlig intervensjoner for å bedre psykososiale oppvekstforhold

som er knyttet til ulike risikofaktorer som for eksempel foreldre med rus og psykiatriske problemer og fattigdom, ser senere forskning viktigheten av å endre omsorgsgiver-barn- interaksjoner i positiv retning tidligst mulig (Rye 2003). Det finnes ulike direkte intervensjons tilnærminger på samspillnivå. Noen av metodene kan være: Marte Meo, ICDP, PMTO, ”De utrolige årene” og ”Sparebanken”.

”Sparebanken” er en metode som ikke krever spesiell opplæring, og som kan brukes til veiledning overfor foreldre til barn med utfordrende atferd (Drugli 2008b). Jeg vil ikke rede gjøre for noen av disse direkte intervensjonsmetodene i oppgaven, på grunn av oppgavens omfang. For utdypning av metodene henvises til Rye (2003), Drugli (2008b) og Webster-Stratton (2005).

Atferdsintervensjoner handler om å endre negativ atferd til positiv atferd. Det sentrale i arbeidet med utfordrende atferd er at man avlærer uønsket atferd, og styrker den positive atferden (Damsgaard 2003 og Ogden 2002).

”Fagfolk med en atferdsanalytisk orientering antar derimot at problematferd dannes gjennom atferdens uheldige konsekvenser, og at man ved å forandre på disse kan oppnå reduserte vansker og bedre tilpasset atferd. Målet er å oppnå en endring av atferden, uten å anta at et barns dårlig tilpasset atferd er tegn på en ubevisst konflikt” (Smith 2004: 118).

Det som kan være negativt med denne type behandlingsmetode er at den lar seg i mindre grad generalisere til nye situasjoner, og at effekten blir borte over tid etter at behandlingen er avsluttet (Smith 2004).

Atferdsintervensjoner har noen svakheter, og en har derfor utarbeidet prosedyrer for kognitiv atferdmodifikasjon. De dreier seg om direkte administrering av atferdskonsekvenser, og det er å anvende forsterkning (jf. pkt. 4.3.1). Kognitiv atferdsterapi handler om at en terapeut forsøker å lære barnet teknikker for å løse problemer og verbal mekling (Smith 2004). Terapien kan skje individuelt eller i gruppe. Denne behandlingsformen er mer generaliserbar og effekten vil vare lenger (Smith 2004 og Ogden 2002). Fremgangsmåten går ut på at barnet læres opp i å instruere seg selv, ved at behandler i starten kontrollerer barnet atferd ved å gi

muntlige instruksjoner og etter hvert prøver å få barnet til å ta over atferdskontrollen (Smith 2004).

4.7 Tilknytning og utfordrende atferd

Tilknytningsteorien handler om hvordan personligheten dannes. Tilknytning er emosjonelle bånd mellom to personer. Begrepet tilknytning ble tatt bruk av John Bowlby i 1958, og teorien har gått igjennom en del forandringer. Ainsworth (1978) er en sentral person som har videreutviklet denne teorien. Det er mange som hevder at tilknytningsteorien er den som er mest veldokumentert forskningsmessig om sosio-emosjonell utvikling (Aamlid 1993). Samspillet mellom omsorgsgiver og barn kan allerede være sammensatt og variert fra begynnelsen. Tidlig interaksjon har betydning for gjensidig tilknytning og barns opplevelse av trygghet (Rye 2003 og Killèn 2004). Relasjonen foreldre-barn har en betydning for barns fysiske, emosjonelle, intellektuelle og sosiale utvikling (Killèn 2004). Innen forskning viser det at mor-barn samspill kan forutsi utfordrende atferd hos barn, bedre enn det totale antall organiske og psykososiale risikofaktorer. Men utrygg tilknytning alene vil ikke si at barn får utfordrende atferd, men kombinert med høyt stress nivå kan barn utvikle utfordrende atferd (Killèn 2004). Barns emosjonsregulering er antatt påvirket av hvilken kvalitet det er på tilknytningen mellom barnet og foreldrene. Barnet tar etter foreldrenes atferd, det er på bakgrunn av sine dagligdagse erfaringer med foreldrene i hjemmemiljøet. Da utvikler barnet en mental tilstand med hensyn til tilknytning.

Det er ikke gjort mange undersøkelser i forhold til tilknytning mellom barn og profesjonelle omsorgsgivere, men det viser seg at tilknytning barn-profesjonelle kan muligens erstatte for barn-foreldre tilknytning (Killèn 2004). I arbeid med barn med utfordrende atferd tenker jeg at det blir viktig å ha fokus på en god tilknytning, for at disse barna skal få en bedre hverdag i barnehagen. Tilknytning mellom omsorgsgiver og barnet er grunnlaget for at det skal utvikle seg et samspillforhold (Rye 2003). Barn kan etablere tilknytning til flere personer, men de danner som regel et tilknytningshierarki hvor en utpeker seg (Aamlid 1993). Bowlby påstod at barn danner trygg tilknytning til foreldrene gjennom adekvate omsorgsutøvelser. Denne påstanden

møtte mange kritiske blikk både blant klinikere og akademiske psykologer, men er akseptert i dag.

”Et grunnlag for Bowlbys erkjennesle var hans søking etter hva som kunne være et felles erfaringsselement i barndommen hos ungdomskriminelle. Han mente opprinnelig å finne det i foreldrenes irritasjon og frustrerte atferd overfor barn da de var små, ved at slik omsorgutøvelse førte til et umettelig behov for ømhet eller ting som kunne erstatte kjærlighet, og at barnas fiendtlighet ved mangel på hengivenhet gjorde at foreldrene bare ble enda mer kritiske og irritable” (Smith 2004: 172).

Usikker tilknytning kan føre til at barn blir karakterisert av sinne, mistillit, kaos eller uforutsigbarhet og usikkerhet. Dette kan være bakgrunnen for aggressive barn (Rye 2003). Det konkluderes med at utrygg tilknytning kan ha en sammenheng med utfordrende atferd hos barn, men barn som har hatt en trygg tilknytning kan også ha utfordrende atferd (Smith 2004).

”Tilknytning viser både til en tilstand av å være tilknyttet og til kvaliteten i individets tilknytning. Trygg tilknytning betyr at barnet opplever omsorg, beskyttelse, tilhørighet, kontakt med andre og opplever å ”ha” relasjonen til den andre (det vil si et sterkt følelsesmessig bånd til omsorgspersonen))” (Schibbye 2002).

4.8 Forebygging

Forebyggende tiltak med hensyn til utfordrende atferd er viktig, både for å hjelpe barnet, foreldre og samfunnet (Rye 2003, Nordahl 2005 og Andershed & Andershed 2007). Det er en sammenheng mellom utfordrende atferd i barneårene og ungdomskriminalitet og voksen kriminalitet. Utfordrende atferd i ungdomsalderen er vanskeligere å behandle, derfor er forebygging bedre enn å måtte gripe inn og forandre atferden når barnet er eldre (Rye 2003, Nordahl 2005, Sjøvik 2007 og Andershed & Andershed 2007).

Tidlig gode tilknytnings- og samspillsmønstre kan være forebyggende for barn med utfordrende atferd (Killèn 2004) (jf. pkt. 4.4.1). Det vil si at omsorgsgiver er sensitiv

overfor barnets behov og signaler. For eksempel at omsorgsgiver trøster barnet når det er lei seg, og at de forstår når barnet er sint (Killèn 2004).

Barnehagen blir brukt som arena for forebyggende arbeid overfor barn med utfordrende atferd. Dette for at barn i noen tilfeller i det hele tatt kan fortsette å bo hjemme. Barn med utfordrende atferd kan profittere på å være i barnehage dersom den hjelpen de får er god nok. Det er kjent at dersom barn ikke får tidlig og riktig hjelp, kan vanskene blir verre og større (Sjøvik 2007). Rammeplanen for barnehagen (2005) peker også på at barnehagen har et ansvar for å forebygge vansker og oppdage barn med spesielle behov. Barn begynner ikke i barnehagen med blanke ark, de har med seg tidligere erfaringer med nære personer og med lek og andre aktiviteter. Og disse tidlige erfaringene har betydning for hvordan de finner seg til rette i barnehagen. Barn med utfordrende atferd kan lett bli sett på som vanskelige og lett bli misforstått. Forebygging handler spesielt om å hjelpe barn med slike problemer til positive opplevelser i lek og i samspill med andre barn og voksne.

Sjøvik (2007) Kari Killèn (2000) og Andershed & Andershed (2007) deler forebyggende arbeid inn i tre ulike kategorier; universell, selektiv og indikert forebygging.

"1 Universal (primær) forebygging tar sikte på å hindre at problemer oppstår. Den retter seg mot hele befolkningsgrupper ved helsefremmende tiltak.

2 Selektiv (sekundær) forebygging tar sikte på tidlig å identifisere risikofaktorer og å hindre at identifiserte problemer utvikler seg videre. Den retter seg mot grupper med spesielle behov.

3 Indikert (tertiær) forebygging tar sikte på å redusere og hindre konsekvenser av problemer som allerede er oppstått" (Sjøvik 2007: 51).

Barnehagen er et helsefremmende tiltak som bidrar til å hindre at unødvendige problemer skal oppstå for barn og familien deres. Men siden det ikke er full barnehagedekning i vårt land, er ikke barnehagene et så betydelig universalt

forebyggende tiltak som for eksempel helsestasjonene (Sjøvik 2007). Men i Dagbladet (2009/08/09) skrives det at:

”Barnehage- revolusjonen fortsetter. Nå har vi i praksis nådd målet om full barnehagedekning, nå skal vi sørge for kvalitet og faglig tilbud, sier SV-leder Halvorsen til Dagbladet”.

<http://www.dagbladet.no/2009/08/09/nyheter/valg09/politikk/innenriks/sv/7579429/>.

Det fordypes ikke mer i forhold til disse kategoriene på grunn av oppgavens omfang.

”Konklusjonen blir følgelig at man har forutsetninger for å lykkes med en tidlig intervensjon som settes inn før den normbrytende atferden befestes, enn med en som settes inn senere. Det har også vært vist at intervensjoners effekter på eldre barn og ungdommer med normbrytende atferd er relativt begrensede.” (Andershed & Andershed 2007: 183).

4.9 Oppsummering

Det er mange ulike metoder og tiltak man kan bruke for å hjelpe barn med utfordrende atferd, for at de skal få en bedre hverdag i barnehagen. Jeg har sett på noen av dem gjennom denne oppgave. Hvilken av de som fungerer best er ikke godt å si. Jeg tenker at man må se på det enkelte individ i samspill med miljøet og derfra finne gode metoder og tiltak for å hjelpe barnet til en bedre hverdag i barnehagen. Derfor tenker jeg at kartlegging og observasjon blir viktige faktorer helt i starten i denne konteksten, for å finne ut hvilke metoder og tiltak man kan begynne med og som virker mest hensiktsmessig.

For at utviklingen skal bli så god som mulig, er det viktig å starte med tidlig intervensjon (Rye 2002, Andershed & Andershed 2007 og Drugli 2008). Ulike metoder for tidlig direkte intervensjoner kan være for eksempel: Marte Meo, ICDP, ”de utrolige årene” og PMTO (Drugli 2008b). Det sies også at ved å gripe inn tidlig kan man forebygge mange og vanskelige problemer senere i livet. Det kan være riktig, men jeg tenker at virkeligheten kan være mer komplisert enn at man kan hjelpe

effektivt bare fordi barnet er lite. Foreldrene til barn med utfordrende atferd kan ofte ha vanskelige sosiale og psykologiske problemer, som kan være en grunn til barnets utfordrende atferd. Det er ikke bare spørsmål om at man hjelper, men kanskje først og fremst hvordan man hjelper.

Følelse av mestring er et viktig utgangspunkt for læring og utvikling (Gjærum mfl. 2001 og Befring 2004).

Barn i dag kan vi kalle dobbelsosialiserte, det vil si at de tilbringer mye tid i barnehagen i tillegg til hjemmet. Foreldrene er fortsatt de viktigste nære omsorgspersonene for barns utvikling, men fordi barn tilbringer så mye tid i barnehagen betyr pedagoger mer for barns utvikling nå enn tidligere.

”Ved å jobbe med barnehagen og skole som system, vil en kunne bidra til å hemme fremvekst av atferdsvansker i barnegruppen, og en vil ha et hensiktsmessig grunnlag å jobbe ut fra i forhold til de barna som på tross av utviklingsfremmende systemfaktorer utviser vansker” (Drugli 2008a: 86).

Derfor blir barnehagen generelt forebyggende for barn med utfordrende atferd.

5. Metode

I dette kapittelet begrunnes valg av informanter (utvalg). Metodiske tilnærminger gjennomgås via forberedelser og gjennomføring. Deretter beskrives bearbeiding og analyse av intervjuene. Det reflekteres rundt etiske dilemmaer. Tilslutt blir begrepene reabilitet, validitet og generalisering i gjennomføringen av intervjuene drøftet.

5.1 Utvalg

Barn med utfordrende atferd kan ha store utfordringer med den sosiale kontakten til andre. For å lære mer om dette kunne jeg intervjuet foreldrene. Foreldre er de som kjenner barna sine best, og sitter inne med mye kompetanse. Men for foreldre kan det være tøft dersom de nettopp har fått rede på at barnet deres har det vanskelig med å omgås andre. Overfor foreldre må man gå varsomt frem, fordi egne barn er et følsomt tema (Davis 2000).

For barn som har barnehageplass, er personalet i barnehagen de som ofte har mest kontakt med barnet, nest etter foreldrene. Jeg har kontakt med en del førskolelærere siden jeg selv er førskolelærer, og jeg ønsket å undersøke hvordan andre førskolelærere arbeidet med barn med utfordrende atferd i sine barnehager. Så derfor tok jeg kontakt med en del av dem og spurte om de hadde erfaringer og kompetanse på barn med utfordrende atferd. Derfor ble førskolelærere et interessant utvalg av informanter for min oppgave.

Utvalget mitt ble derfor bestående av fem førskolelærere fra barnehager, en fra en avdelingsbarnehage, en fra to avdelingsbarnehage og tre fra fire avdelingsbarnehage.

5.2 Metodisk tilnærming, forberedelser og gjennomføring

Parallelt med vurdering av utvalg, ble følgende problemstilling utarbeidet:

- *Hvordan arbeider førskolelærere med barn med utfordrende atferd, slik at de skal få en bedre hverdag i barnehagen.*

I det følgende gjøres rede for valg av metode og struktur, forberedelser og gjennomføring av intervjuene. Deretter bearbeiding og analyse av funnene.

5.2.1 En kvalitativ tilnærming

For å undersøke hvordan førskolelærer arbeider med barn med utfordrende atferd kunne en mulig vinkling vært å sende ut spørreskjemaer, for eksempel til noen barnehager i et østlandsområde hvor det arbeider førskolelærere med erfaring med barn med utfordrende atferd. Denne kvantitative måten å undersøke feltet på var ikke tilfredsstillende for meg. Jeg ønsket å gå dypere inn i et emne enn det jeg ville gjort i et spørreskjema. Derfor valgte jeg å bruke et kvalitativt design.

”Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (Dalen 2004: 16).

5.2.2 Intervju som metode

I en kvalitativ tilnærming er observasjon og intervju de mest brukte metodene. For å få svar på oppgavens problemstilling, fant jeg det mest hensiktsmessig å bruke intervju som metode. I et intervju kan man få tak i informantens erfaringer, følelser og tanker (Befring 2002 og Dalen 2004). En kvalitativ metode er en metode som prøver å forstå og analysere helheter. Det er en metode som ofte preges av personen som gjennomfører arbeidet (Befring 2002). I et kvalitativt forskningsintervju er det en interaksjon mellom intervjuer og informant som produserer kunnskap. Et intervju er så enkelt som en samtale som til en viss grad er strukturert og har en hensikt. Forskjellen er at intervjuet går dypere enn i en vanlig hverdagslig samtale. I forskningsintervjuet brukes en varsom tilnærming med å spørre og lytte (Kvale og Brinkmann 2009).

5.2.3 Struktur

I forhold til valg av struktur på intervjuene, rettet jeg fokus mot følgende:

- Jeg måtte være bevisst på hva jeg ønsket å få ut av intervjuene, og at jeg som forsker styrte samtalen og hadde kontrollen.

- På den andre siden måtte jeg være åpen for at det kunne komme tilleggsspørsmål som ikke var planlagte. Hvis ikke kunne jeg gå glipp av mye viktig informasjon.

Jeg valgte å bruke oppsøkende intervju som metode. Jeg intervjuet ut fra en intervjuguide formet som et moderert strukturert intervju.

5.2.4 Forberedelse til intervjuene

I forberedelsesfasen ble det brukt mye tid på å utdype hva jeg ville ha svar på i forhold til min problemstilling. For å kunne stille relevante spørsmål måtte jeg forberede meg gjennom å lese aktuell litteratur. Mens jeg leste jobbet jeg med å utvikle en intervjuguide. Det er viktig med en god intervjuguide både for gjennomføring og etterarbeid. I følge Monica Dalen (2004) er det ikke enkelt å utarbeide en intervjuguide, det er mange ting en må ha i tankene, for eksempel at spørsmålene er klare og tydelige, ikke er ledende, krever spørsmålene spesiell kunnskap eller informasjon som informanten kanskje ikke har. Jeg brukte tid på å lese teorier om utfordrende atferd, sosial kompetanse, metoder og tiltak som blir brukt på barn med utfordrende atferd som da ble lagt til grunn for min intervjuguide. Jeg valgte å starte med å spørsmål som var enkle å svare på, for å bidra til at informantene skulle føle seg avslappet og vel (Befring 2002 og Dalen 2005).

For å bevisstgjøre min egen rolle som intervjuer, gjennomførte jeg et prøveintervju med en førskolelærer jeg jobbet sammen med. Etterpå ga hun meg konstruktive tilbakemeldinger på spørsmålene og om hvordan jeg var som intervjuer, det lærte jeg mye av. For eksempel at jeg måtte være litt mer tålmodig før jeg gikk videre til neste spørsmål. Da jeg hørte på opptaket av intervjuet etterpå fikk jeg også lært mye om min egen være måte. Jeg opplevde at jeg var litt usikker når jeg stilte spørsmålene, og det var noen spørsmål i intervjuguiden jeg måtte forandre litt på. For eksempel var det noen spørsmål som gikk litt over i hverandre. I følge Monica Dalen (2005) må det alltid foretas et eller flere prøveintervjuer, både for å teste deg selv og intervjuguiden.

For å få med meg alt valgte jeg å bruke en digital voice recorder. Den viste seg å fungere godt, og det var lett å overføre intervjuene som lydfilter til min datamaskin.

5.2.5 Gjennomføring av intervjuene

For at informantene skulle føle seg mest mulig avslappet og vel, valgte jeg å gjennomføre intervjuene i barnehagene. Dette blir av Befring (2002) kalt oppsøkende intervju eller feltintervju.

Barnehagene ga positiv respons på min forespørsel om å bli intervjuet i barnehagen. Jeg sendte ut et informasjonsbrev til styrer og informantene før jeg kom ditt, som forklarte enkelt hva som skulle skje, slik at de kunne forberede seg litt.

Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av fire uker. Etter intervjuene satt jeg igjen med materialet som jeg opplevde hadde en kvalitet som ga tilstrekkelig grunnlag for analyse og tolkning (Dalen 2004). Hvert intervju varte i 25-40 minutter. Intervjuene ble gjennomført i ulike rom, noen steder var det litt forstyrrende momenter som lyder og folk som kom inn. Når disse forstyrrende momenter kom, gikk det greit å hente seg inn igjen. Under et av intervjuene var det andre tilstede, dette påvirket informantens og min væremåte til en viss grad.

5.2.6 Bevissthet på min rolle

Det er viktig med bevissthet rundt sin egen rolle som intervjuer. Dalen (2005) peker på at det ikke er en vanlig samtale mellom to samtalepartnere. Intervjueren skal ikke argumenter eller moralisere, og egne oppfatninger og synspunkter skal holdes utenfor. For å få informantene til å gi meg så utfyllende svar som mulig, prøvde jeg å vise genuin interesse. Jeg ønsket å være fleksibel, og åpnet opp for endringer i forhold til intervjuguiden, for eksempel ved at informantene kom inn på temaer jeg hadde tenkt til å snakke om senere.

5.3 Bearbeidning og analyse

I det følgende gjøres rede for tilnærming i analyse og bearbeidning, for valg under transkriberingen, og for hvordan materialet er analysert og systematisert.

5.3.1 En hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming

I bearbeidningen og analysen ble det naturlig for meg å bruke en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming. Jeg ønsket å være opptatt av å finne fram til ulike virkelighetsforståelser som en kan finne hos informantene i forskningsfeltet. En kvalitativforskningstilnærming der jeg ønsker å få tilgang til informantenes forståelse og fortolkning av sin virkelighet fører hen mot vitenskapsteorier innenfor den hermeneutiske tradisjonen.

”Hermeneutisk metode er første rekke ein systematisk framgangsmåte for søking etter indre meining og heilskapleg forståing. Dette krev medvit om dei premissa vi tolkar ut frå, og utfordringa er å forstå det som skal fortolkast som ein del av den konteksten det inngår i” (Befring 2002: 27).

Videre så jeg på materialet mitt fra et fenomenologisk perspektiv. I fenomenologien er informantenes subjektive opplevelser det sentrale (Dalen 2004). Jeg ønsket med undersøkelsen min å få tak i hvordan førskolelærere arbeider med barn med utfordrende atferd slik at de skal få en bedre hverdag.

5.3.2 Transkribering

Å transkribere er en prosess fra muntlig til skriftlig form. Intervjuene blir strukturert slik at de blir bedre å bruke i analysen (Kvale og Brinkmann 2009). Jeg brukte lydbåndopptaker som tidligere nevnt. Etter å ha overført intervjuene som lydfilter til min datamaskin som ble av god kvalitet, begynte den tidkrevende prosessen med transkriberingen. Det resulterte i nesten 50 sider med tekst. Fordelen med å bruke en lydbåndopptaker er at man kan konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk, og ordbruk, tonefall, pauser blir registrert slik at man kan gå tilbake å lytte (Kvale og Brinkmann 2009).

Under transkriberingsprosessen måtte jeg ta noen valg. Under intervjuene ga jeg stadig informantene tegn på at jeg hadde oppfattet budskapet deres. Dette kunne være i form av bekreftelser som for eksempel ”ja, m-m”. Jeg valgte å ikke skrive ned disse. Noen av informanten snakket dialekt, men jeg valgte å skrive det ned i bokmål for det synes jeg ble enklest, og for å få det enda mer anonymisert. Da jeg transkriberte var det ikke alltid like lett å få med seg det som ble sagt, så det ble noe spoling frem og tilbake. I tillegg hørte jeg på opptakene flere ganger for å sikre meg at jeg hadde fått med meg alt, og fikk rettet opp i ting jeg hadde misforstått første gang. Jeg oppdaget ved flere gjennomlesninger nyanser i materialet, som igjen ga meg en unik mulighet til å gå i dybden og bli kjent med eget materiale.

5.3.3 Systematisering og analysering

For å systematisere og analysere datamaterialet brukte jeg intervjuguiden som råkoding. Deretter valgte jeg ut hvilke temaer jeg ville fokusere på i oppgaven. Jeg valgte å bruke den tematiske metoden i analyseringen av undersøkelsen. Det vil si at man går ut fra sine hovedområder, og under hvert område prøver å finne sitater som belyser det aktuelle temaet (Dalen 2004). Jeg baserte også min analyse av datamaterialet på prinsipp fra Grounded Theory som er en tilnærming som tar utgangspunkt i det empiriske datamaterialet og fanger opp informantenes meninger og perspektiv. Det dannet så utgangspunktet for utvikling av analyse og kodningsprosess som igjen utvikler teoretiske perspektiv (Dalen 2004 og Befring 2007).

5.4 Etikk

Når jeg i denne masteroppgaven intervjuet førskolelærere måtte jeg ta noen etiske hensyn. Informantene måtte føle seg trygge på at ingen andre fikk tilgang til det de har snakket om. Prosjektet måtte være klarert med styrerne i barnehagene. Når jeg intervjuet informantene ba jeg dem om å være seg bevisst og ikke trekke inn historier som kunne gjenkjennes om enkeltbarn. Dette ble også understreket av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) i svar på min søknad om få gjennomføre prosjektet (se vedlegg 1).

Som forsker har man etiske retningslinjer å forholde seg til i forhold til sine informanter (Dalen 2004 og NESH 2006). I forskningssammenheng er det viktig med Lov om personregistrering med mer av 9. juni 1978, som gir normer og regler for og med sikte på å verne om informantenes personlige integritet. Det stilles krav til at jeg får samtykke, anonymiserer, hvordan jeg oppbevarer innhentet data, om innsynsrett fra deltakerne og taushetsplikt (Befring 2002 og Dalen 2004). Mine informanter fikk informasjon både skriftlig og muntlig om prosjektets hensikt. De ble orientert om at de når som helst kunne trekke seg ut av prosjektet (se samtykkeerklæringen, vedlegg 4). Søknad om godkjenning av undersøkelse ble sendt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Undersøkelsen ble godkjent. Jeg laget også en skriftlig samtykkeerklæring som informantene skrev under på før intervjuene. Etisk sett er jeg også oppmerksom på at jeg som forsker bør gi mine informanter tilbakemelding om funnene jeg har gjort. Jeg vil kontakte barnehagene når oppgaven er ferdig, og gi dem innsikt i funnene mine (NESH 2006).

Jeg har gjennom hele prosessen arbeidet ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet i tråd med Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2006). Jeg mener at jeg har hatt respekt for det valg av tema i masteroppgaven, valg av informanter og hvordan jeg formidler resultatene av masteroppgaven. Det var viktig at tematikken var slik at det ikke skulle ramme verken informantene eller barna de omtaler i etterkant.

5.5 Reliabilitet, validitet og generalisering

I det følgende vil begrepene reliabilitet, validitet og generalisering drøftes. Dette er viktige begreper for oppgavens kvalitet.

5.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet viser til hvor pålitelig resultatene er, om de kan etterprøves av andre (Dalen 2004 og Befring 2002). Når vi bruker intervju som metode kan det være vanskelig å måle reliabiliteten, derfor må vi forsøke å finne ut om undersøkelsen er pålitelig på andre måter. Når man bruker intervju som metode er undersøkelsens

pålitelighet i høy grad relatert til intervjuerens kvalifikasjoner. Det vil si at intervjueren er god på intervjuemnet og på menneskelig interaksjon. Videre bør intervjueren være strukturert, stille klare, enkle, lette og korte spørsmål, være vennlig, følsom og åpen, være bevisst på målet med undersøkelsen og være kritisk og ikke ta alt som blir sagt som en sannhet, men teste ut reliabiliteten og validitet med kritiske spørsmål (Kvale og Brinkmann 2009). Jeg har brukt et moderert strukturert intervju noe som kan være med på å øke påliteligheten i følge Kvale og Brinkmann (2009) og Patel og Davidson (1999).

I transkripsjoner kan man vurdere reliabiliteten. I følge Kvale (2005) bør det da være sannsynlig at hvis en annen transkriberte intervjuene mine, og vi sammenlignet vedkommendes transkripsjoner med mine, så ville vedkommendes og mine transkripsjoner være så like som mulig. Ved å lytte til lydbåndene og gå igjennom transkripsjonene flere ganger, har jeg forsøkt å øke reliabiliteten.

Er reliabilitet viktig i en kvalitativ undersøkelse? I kvalitativ forskning er i følge Dalen (2004) reliabilitet et lite egnet begrep, men i følge Patel og Davidson (1999) kan man ikke bare konsentrere seg om reliabilitet eller validitet, men at de står i et visst forhold til hverandre.

"Fullstendig reliabilitet er en forutsetning for fullstendig validitet" (Patel og Davidson 1999:75).

Det er også viktig å vite hva vi undersøker slik at det vi undersøker er i overensstemmelse mellom det vi sier vi skal undersøke, og hva vi faktisk undersøker (Patel og Davidson 1999).

5.5.2 Validitet

Validitet kan defineres som *"i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om"* (Kvale 2005). Validitet er viktig under hele forskningsprosessen.

I forberedelsesfasen var det viktig at jeg fant, og satt meg inn i relevant litteratur. Dette tenker jeg økte validitet på spørsmålene mine. Jeg fikk i større grad undersøkt det jeg ville (Kvale 2005).

I gjennomføringsfasen var det viktig at informantene følte seg trygge slik at de kunne svare fritt på spørsmålene, noe som igjen kunne øke validiteten (Befring 2002). Informantene hadde selv sørget for å finne rom i barnehagene hvor vi kunne sitte uforstyrret og ha intervjuet. Jeg opplevde stort sett tilretteleggingen som god. Det var noen anledninger hvor vi ble forstyrret av andre personer som kom inn, men det virket ikke som det gjorde noe for informantene, for de tok fort opp tråden igjen. Det var under et intervju som det ble en litt rask avslutning. Jeg opplevde intervjuene som veldig engasjerende, så jeg tror jeg klarte å formidle en genuin interesse.

Jeg benyttet meg av en digital voice recorder som jeg mener var med på å øke validiteten i undersøkelsen, for da hadde jeg anledning til å lytte på samtalene i etterkant så mange ganger som jeg ønsket. Noe som er svært nyttig. I tillegg observerte jeg informantenes kroppsspråk og stilte utdypende spørsmål for å få tak i hva de mente. I intervjuguiden min vurderte jeg at jeg ikke hadde stilt ledende spørsmål. Underveis måtte jeg ved noen anledninger stille oppfølgingsspørsmål for å få bedre forståelse. Da jeg i etterkant hørte på båndene, virket det som at noen av disse spørsmålene var ledene. Om det påvirket validiteten er jeg ikke sikker på, for informantene virket så bevisste i forhold til sitt fagfelt at de i liten grad lot seg påvirke.

I analyse og bearbeidingsfasen var det viktig å være bevisst på to av Maxwells termer: tolkningsvaliditet og teoretisk validitet (Dalen 2004).

Tolkningsvaliditet går på at forskeren må forstå hva informantene virkelig mener, og at det skjer endringer under hele tolkningsprosessen. Som forsker tolket jeg både under og i etterkant når jeg hørte på lydbåndopptakene flere ganger. Jeg tolket også når jeg leste og arbeidet igjennom datamaterialet etter at jeg hadde transkribert alt. Ved at jeg hørte på intervjuene på lydbåndopptakene flere ganger fikk jeg en dypere forståelse.

Teoretisk validitet vil si at forskeren søker indre sammenhenger i datamaterialet. Altså hvordan forskeren setter det som blir sagt, både deler og helhet, inn i en teoretisk kontekst (Dalen 2004). Funnene mine kunne man se igjen i ulike pedagogiske retninger. Siden jeg bruker en hermeneutisk tilnærming fikk jeg en dypere forståelse også i forhold til dette ved å gå gjennom materialet flere ganger. Jeg ser i etterkant at det ville styrket min teoretiske validitet om jeg under intervjuene hadde stilt tilleggsspørsmål som kunne gå dypere inn på hva informantene mente om ulike begreper de brukte, og pedagogisk ståsted.

I evalueringsfasen finner man ut om man har evaluert funnene riktig. For eksempel hvis en informant forteller at det er barn som stadig er opp i situasjoner med andre barn og voksne, og jeg tolker det som at de er i en konflikt, vil det da være riktig tolkning? Jeg mener at jeg har en god evalueringsvaliditet, fordi jeg prøvde hele tiden å være bevisst det jeg sa under intervjuene. Men uansett så vil undersøkelsen være preget av min tolkning, selv hvor bevisst jeg har ønsket å være gjennom hele prosessen. Jeg har min for – forståelse ut fra tidligere erfaring, og min tolkning har blitt preget av den (Dalen 2004).

5.5.3 Generalisering

Generalisering betyr det som er undersøkt kan overføres til andre grupper som ikke er utforsket. Det brukes som regel mer generalisering i studier med store utvalg og representativitet (Dalen 2004). I mitt forskningsprosjekt mener jeg at det blir vanskelig med generalisering siden dette er en liten studie med få informanter, og ikke med store utvalg og representativitet. Likevel kan det brukes av andre hvis mitt forskningsresultat skulle være anvendelig i en annens situasjon.

”Ifølge Andenæs er det den som mottar informasjon fra forskningsresultater, som avgjør hvor anvendelig et resultat er for andre situasjoner. Men for at mottakeren skal kunne vurdere dette, må forskeren være omhyggelig med å frembringe tilstrekkelig og relevant informasjon” (Dalen 2004:107).

5.6 Egne kommentarer

Jeg ønsket å få mer kunnskap om hvordan førskolelærere arbeider med barn med utfordrende atferd, slik at de får en bedre hverdag i barnehagen. Jeg intervjuet fem førskolelærere som hadde noe ulik erfaring med barn med utfordrende atferd.

En av informantene hadde forberedt seg skriftlig til intervjuet. Da mener jeg at personer viser genuin interesse for at jeg skal komme. Som forsker opplevde jeg intervjuene som veldig lærerike.

Å gjennomføre intervjuene var spennende og morsomt. Det var lærerikt både å være intervjuer og få mer kunnskap om hvordan andre arbeider med barn med utfordrende atferd. Jeg erfarte at det å intervju krever trening, både i forhold til å lage en god intervjuguide og klare å stille gode oppfølgingsspørsmål. Jeg kunne vært enda flinkere til å stille oppfølgingsspørsmål for å få enda mer informasjon rundt emnet. Det ser jeg i etterkant for at jeg skulle fått styrket reliabiliteten og validiteten i undersøkelsen enda mer.

Ved å ha prøveintervju lærte jeg en god del om meg selv og intervjuguiden. Jeg fikk gode tilbakemeldinger fra informanten at det var en god rød tråd i intervjuguiden, fint å få muntlig informasjon før hver nye del og at jeg tok meg god tid til å lytte. Jeg opplevde alle informantene som engasjerte under intervjuene. Jeg hadde ingen spesielle reaksjoner under intervjuene, men jeg synes at noen var lettere å snakke med enn andre.

Jeg opplever at det ikke finnes så mye forskning og teori rettet mot barn med utfordrende atferd i førskolealder. Derfor er mye av den forskningen og teorien jeg referer til i denne masteroppgaven tatt fra skole og lærer miljøet. Det meste av det som sies om skole og lærere kan også anvendes overfor barnhager og førskolelærere (Drugli 2008). Da har jeg ”oversatt” en del av stoffet til egen kontekst.

For å hjelpe barn med utfordrende atferd kan det være viktig å bruke en eklektisk tilnærming, som jeg har forsøkt å gjøre i denne konteksten. Man kan velge en eklektisk tilnærming på utfordrende atferd, og det innebærer at ulike teoretiske perspektiver

trekkes frem, slik at man kan ta bevisste og kvalifiserte valg i arbeidet (Damsgaard 2003).

6. Presentasjon av funn og resultater

I dette kapittelet legges resultater fra undersøkelsen frem. Resultatene presenteres som en redegjørelse av de beskrivelser og forklaringer informantene har gitt som kan belyse problemstillingen. Avsnittet begynner med en kort presentasjon av informantene. Deretter deles kapittelet opp i hovedkategoriene utfordrende atferd, metoder og tiltak, forebygging og foreldresamarbeid. Til slutt refereres det kort til sammenfall i undersøkelsen.

Det er intervjuguiden (vedlegg 5) som er brukt som utgangspunkt for de valgte inndelingene av kategoriene.

6.1 Presentasjon av informantene

Jeg intervjuet som nevnt tidligere fem utdannede førskolelærere som arbeidet i ulike barnehager. Alle jobbet som pedagogiske ledere. Tre av informantene arbeidet i barnehager med fire avdelinger, en informant i to avdelings barnehage og en i en avdelings barnehage. Informantenes erfaring med barn og barnehage varierte fra 1,5 til 16,5 år. Cecilie jobbet med barn i alder 0-3 år og hadde ansvar for 14 barn, Beate jobbet med barn fra 2-5 år og hadde ansvar for 33 barn, Anne jobbet med barn fra 3-5 år og hadde ansvar for 18 barn, Dina jobbet med barn fra 3-5 år og hadde ansvar for 24 barn, og Eva jobbet med barn fra 3-5 år og hadde ansvar for 25 barn. Alle informantene var kvinner.

Tabell 1.

Navn:	Års erfaring	Avdeling	Antall barn
Anne	7,5	3-5 år	18
Beate	1,5	2-5 år	33
Cecilie	6	0-3 år	14

Dina	16,5	3-5 år	24
Eva	8	3-5 år	25

Tabell 1 viser en oversikt over informantenes navn, hvor mange år de har jobbet, hvilken aldersgruppe det er på avdelingen og hvor mange barn det er på avdelingen.

To av informantene har etterutdannelse og eller videreutdannelse; Anne i etnisitet og barnevern og Cecilie i migrasjonspedagogikk. Dina har jobbet en del med barn med utfordrende atferd, og hadde en del kunnskap rundt barn med ADHD, men jeg har valgt å ikke gå inn på barn med diagnoser i denne konteksten.

Jeg fikk stort sett sammenfallende svar når det gjaldt hva førskolelærere la i begrepet utfordrende atferd, og hvordan førskolelærere arbeider med barn med utfordrende atferd, og hvilke metoder og tiltak førskolelærerne bruker for at barn med utfordrende atferd skal få en bedre hverdag i barnehagen. Det var også en del sammenfall i svarene som gjaldt hvordan førskolelærerne kunne forebygge utfordrende atferd. Jeg spurte også førskolelærerne om de vektla noen spesiell teori eller perspektiv i arbeid med barn med utfordrende atferd. Svarene var sammenfallende at det gjorde ingen av informantene. Jeg vil ikke komme noe mer spesifikt inn på dette i denne undersøkelsen.

I det følgende nevnes enkelte eksempler fra informantenes praksis, hvor noen av eksemplene har hendt for mange år tilbake. Eksemplene er anonymisert og omskrevet uten at det har betydning for innholdet. Verken alder eller kjønn lar seg spesifisere. Jeg vil bruke navn fra tabell 1 når jeg siterer og beskriver hva informantene sa under intervjuene.

6.2 Utfordrende atferd

I denne delen beskrives hva informantene legger i begrepet utfordrende atferd, om omfanget av utfordrende atferd er økende og eventuelt hva årsaken(e) kan være.

Videre forteller informantene hva som kan kjennetegne et barn med utfordrende atferd og hvilken atferd informantene mener er vanskeligst å håndtere. Så forteller informantene om hvordan de tror barn med utfordrende atferd opplever sin situasjon i barnehagen, både overfor barn og voksne.

6.2.1 Begrepet utfordrende atferd

Eksempler på hva informantene la i begrepet utfordrende atferd var at barna avviker fra normalen, at det er barn som må meldes til Pp-tjenesten (Pedagogisk psykologisk tjeneste), at barna er krevende, at barna har dårlig konsentrasjon, har mangel på sosial kompetanse. Det er barn som trenger hjelp med språket, og at det er barn som stadig er oppe i konflikter med andre barn og voksne. Flere av informantene understreker at hva man legger i utfordrende atferd er relativt og har å gjøre med hva man selv opplever som utfordrende. Mange av informantene ser utfordrende atferd i forbindelse med barnet og samspillet med omgivelsene. Det kan ha sammenheng med at barnet har lite repertoar med måter å si fra på. Den utfordrende atferd kan da sees på som at barnet har språkvansker. Årsaken kan også ligge i at man som voksen er uklar i sin kommunikasjon, slik at barnet får problemer med å forstå hva man mener.

6.2.2 Omfanget og årsak

Omfanget av utfordrende atferd mener alle at det alltid er et eller flere barn å jobbe med, men de synes ikke omfanget er veldig stort. ”*Det varierer veldig fra år til år i barnegruppene*” sier Dina. Dina forteller videre at hun synes at omfanget har økt siden hun startet å jobbe i barnehage. Cecilie synes ikke omfanget av utfordrende atferd har økt på de årene hun har jobbet. Anne og Eva nevner at emnet kanskje er blitt mer belyst og det at de selv har fått mer erfaring med barn med utfordrende atferd kan være en grunn til at omfanget er økende.

Informantene ble spurt om hva som kunne være årsaken(e) for at utfordrende atferd er økende. Anne mener at årsakene for at utfordrende atferd øker kan for eksempel være at man får mer erfaring om emnet, at det settes mer fokus på barn med utfordrende atferd, og at det ikke ”skyves under teppet”. Beate og Dina tror det kan skyldes mye

stress i hverdagen for barna. Dina sier *”Det er mer stress og mer traumatiske opplevelser for barn, og mer asså vi har jo flere barn som kommer fra andre kulturer som møter norsk kultur og det blir en vanskelig opplevelse for dem i den forbindelsen”*. Andre årsaker de nevner er foreldre som har det vanskelig med å sette grenser for barnet sitt, og at det kanskje er strammere rammer i barnehagene nå en tidligere.

6.2.3 Hva kjennetegner et barn med utfordrende atferd?

Flere av informantene beskriver at barn med utfordrende atferd har vansker med å tilpasse seg andre barn og voksne. Alle informantene trakk frem at barn krever veldig mye oppmerksomhet, og ofte i form av negative handlinger. Da sa de at barna kan være for eksempel høylytte, hardhendte, trassige og gjør ting om og om igjen selv om de får beskjed om å ikke gjøre det. Anne sier *”At de ikke klarer helt å tilpasse seg helt barnegruppen, et barn som kanskje som har vanskeligheter med å forholde seg sosialt både til andre barn og til de andre voksne”*. Cecilie fortalte om de barna som er veldig stille, de som gjemmer seg bort og som ikke er synlige i gruppen. Eva mener at det for eksempel kan være barn som har konsentrasjonsvansker, at de ikke klarer å sitte i ro og kan ikke spillereglene i leken. Samtlige av informantene mente at barn kunne for eksempel begynne en dialog med å dytte, sparke eller si stygge ting til andre, dette kunne være noen kjennetegn med barn med utfordrende atferd.

Informantene skulle beskrive en situasjon der de mente typisk utfordrende atferd kom til uttrykk. Flere trakk frem det med å få barn til å sitte stille enten i samlingsstund eller ved matbordet. Samtlige av informantene nevnte det med at barnet ødelegger for andre barn i lek, og angriper andre barn når barnet ikke får det som det vil. Måten barnet angriper på kunne være for eksempel med å bite, sparke, dytte, lugge, slå. Dina hadde et eksempel om et barn som ikke holdt avtalen de hadde laget på forhånd, og hvor da dette barnet begynte å hyle og skrike når barnet ikke fikk gjøre som det ville.

6.2.4 Hva er den vanskeligste atferden å håndtere?

På spørsmålet om hva som er den vanskeligste atferden å håndtere nevner flere av informantene for eksempel at det er de barna som de ikke når fram til, de utagerende barna som kan si stygge ting, slå, bite og lugge, og barn som kan ha det vanskelig emosjonelt. Eva sier at *"Det er vanskelig når de tyr til vold altså, slår og biter og at de sier stygge ting"*. Dina nevner at hun synes det er vanskelig med de barna som trekker seg inn i seg selv (eller er innadvendte), som skader seg selv og har det vanskelig med foreldre- barn- samspillet.

Jeg ønsket også å vite noe om hva informantene tenkte kunne være årsaken til at denne atferden blir så vanskelig å håndtere. Anne mener at du må være trygg og sterk på deg selv. Hun sier *"Jeg tror barnet rett og slett setter deg på noen prøvelse hvis du ikke er trygg på det her med å gråte og le og bli sint, og kunne håndtere dine egne følelser. Så tror jeg det er vanskelig å kunne håndtere barnet sine følelser"*. Flere informanter mener at det går på kunnskap og at vanlige pedagogiske virkemidler ikke fungerer. Dina sier *"Du opplever at vanlig hva skal jeg si vanlige pedagogiske virkemidler ikke fungerer på samme måte som du har opplevd med andre"*. Barn med utfordrende atferd trenger kanskje andre pedagogiske virkemidler for at de skal få det bedre i hverdagen i barnehagen. Dårlig og vanskelig foreldresamarbeid mener Beate at kunne være en årsak til at utfordrende atferden ble så vanskelig å håndtere. Hun sier *"For det når du sier det så føler jeg ofte at når jeg har en bra relasjon til foreldrene, med et godt arbeid med foreldrene i disse sakene så ser vi en utvikling"*.

Informantene ble også spurt om hva de tror den utfordrende atferden er uttrykk for. Det blir av flere trukket frem at barn kan være frustrerte og ikke får uttrykt seg som de ønsker. De voksne skjønner ikke barnets behov og følelser. Barn med utfordrende atferd kan ha det vanskelig med å sette ord på følelsene sine, slik at de da kommer opp i konflikter med andre. Anne sier *"Jeg tror det er uttrykk for at man ikke er et menneske"*, *det er uttrykk for at man kanskje har egne meninger, man har behov for et annet rom enn det den voksne gir"*. Anne mener at barnet prøver å si *"gi meg litt større plass, anerkjenn meg, i møte kom meg"*. Cecilie tenker at det kan ha en sammenheng

med barnets språk og hørsel. Da blir det viktig å få undersøkt barnets hørsel og kartlagt barnets språkutvikling. Noen nevner også mangel på sosial kompetanse som for eksempel at barnet ikke kan de sosiale reglene, hvordan de kommer inn i leken og det kan være uttrykk for sinne og aggresjon. Dina sier det slik; *"Innimellom så ser vi at barnet sliter sosialt og har en vanskelig hverdag hjemme, vanskelig samspill med foreldrene"*.

6.2.5 Hvordan opplever barn med utfordrende atferd sin situasjon i barnehagen?

Jeg ønsket å vite hvordan førskolelærene trodde barn som utviser utfordrende atferd opplever sin situasjon i barnehagen, både overfor andre barn og voksne. Mange av informantene svarte da at barna kunne føle seg frustrerte. Dina sa for eksempel *"Føler seg nok ganske frustrerte innimellom, tenker jeg"*. Flere av informantene fortalte noe om at de voksne ofte ikke klarte å anerkjenne barnet. Å anerkjenne barn er viktig, kanskje spesielt barn med utfordrende atferd (jf. pkt. 4.3.2). Eva sa *"Du ser på hele ungen asså her kommer noen og hjelper meg faktisk, å du ser på ungen at så glad han blir"*. Anne og Beate fortalte at barnet ofte kan bli en hoggestabbe eller en syndebukk overfor oss voksne og de andre barna. Cecilie sa *"Det spørs jo om dem føler seg forstått da, og i hvor stor grad dem føler seg trygg på den voksne, om de voksne bytter måte å forholde seg til barnet på, så vet man jo ikke hvor man har de voksne"*. Overfor andre barn mente Anne at barnet ikke opplevde det så mye annerledes, fordi barn forholder seg helt annerledes overfor hverandre. Det er vi voksne som setter barnet i "bås" og med det mener Anne at vi voksne ikke takler den utfordrende atferden på en adekvat måte. Cecilie fortalte at barnet hun hadde på avdelingen ofte fikk store skuffelser når barnets forventninger ikke ble som det hadde tenkt overfor andre barn. For eksempel når barnet hadde bestemt seg for å leke med et bestemt barn og leke akkurat sånn og det barnet ikke ville. Da kan disse forventningene bli så stor skuffelse for barnet, at atferden kommer til uttrykk ved at barnet for eksempel begynner å slå, dytte, lugge og sparke (jf. pkt. 3.1).

6.3 Metoder og tiltak for å hjelpe barn med utfordrende atferd

I denne delen beskrives funnene ut fra hvordan informantene bruker metoder og tiltak overfor barn med utfordrende atferd.

6.3.1 Møte med barn som viser utfordrende atferd

Informantene fortalte hvordan de trodde den viktigste måten å møte barn med utfordrende atferd på. Å møte barnet med respekt og forståelse blir av flere trukket frem som avgjørende. Beate mener det er viktig å anerkjenne barnet samtidig som du setter grenser for det. Anne og Dina tenker at det er viktig å møte dem på akkurat samme måte som man møter alle andre, og ha omsorg for barnet. Anne er opptatt av at barnet skal ses på akkurat samme måte som de andre barna, men at de kanskje trenger det lille ekstra, for eksempel for å komme inn i lek og hjelp til å unngå konflikter. Hun sier *”De tenker at de skal møte alle barn positivt, men jeg tror at vi trenger å tenke ekstra masse på det, for det er lett at vi blir irritert, man blir sint, man blir frustrert, også går det utover barna istedenfor at man gjør det lille ekstra”*.

6.3.2 Hvilke metoder og tiltak blir brukt?

Samtlige informantene fortalte om hvilke metoder og tiltak de bruker for å hjelpe barn med utfordrende atferd, for at de skal få en bedre hverdag i barnehagen. Flere av informantene trekker frem dette med å jobbe med barn i mindre grupper (lekegrupper). Anne mener det er viktig å i møte komme barnet og hjelpe det inn i leken. Det å prøve å være i forkant før barnet kommer opp i en konflikt, og se barna sine sterke sider. Hun sier *”Og det å på en måte rose barnet og vise barnet sin styrke, fordi selv om at man har en utfordrende atferd så har man alltid gode sider”*. Noen av informantene fortalte at de ofte brukte forsterkning (belønning), det kan være for eksempel at barnet fikk et klistremerke, en presang eller positiv verbal ros direkte på atferden (styrke barnets positive sider) (jf. pkt. 4.3.1). Beate sier for eksempel *”At de får gå med ryddekort og gulrøtter og alt det der som de har i hverdagen og sånn er litt stas”* Faste rutiner i hverdagen er også viktig mener informantene, som for eksempel faste sanger,

grupper, voksne og bordplassering. Alle sier at det å samarbeide med foreldre og andre instanser er viktig for å kunne komme frem til gode tiltak, og for å bli bedre kjent med barnet, siden det er foreldre som kjenner sitt barn best (jf. pkt. 3.3). Alle informantene fortalte at de brukte observasjoner både systematisk (løpende protokoller, logg og samtaler) og usystematisk. Eva fortalte at de bruker metoden ”Steg for steg” i arbeid med utvikling av sosial kompetanse, men det ble brukt på hele barnegruppen. Dina fortalte at de bruker en del fra Kari Lamers metode for utvikling av sosial kompetanse.

Informantene fortalte om hvilke av disse metodene/ tiltakene de synes fungerte best for barn med utfordrende atferd. Alle informantene fortalte at det er viktig å se barnet, som for eksempel å prøve å forstå barnet, respektere barnet og få frem og styrke barnets positive sider. Det var viktig å gi barnet positive tilbakemeldinger på den atferden de ønsket at barnet skulle gjøre. Flere av informantene fortalte at det er viktig at vi voksne er støttende, at en voksen bør følge og se etter barnet hele tiden, slik at barnet ikke kommer opp i konflikter med andre barn. Alle informantene sa at foreldresamarbeid er viktig. Dina synes at det å ha faste rutiner og dagsrytme er gode tiltak overfor barn med utfordrende atferd. Da blir hverdagen til barnet mer forutsigbar, noe som kan være bra for barn med utfordrende atferd, mente hun.

Forutsetningene for at disse metodene og tiltakene skal fungere mente informantene at det for eksempel er viktig med voksne som samarbeider godt, alle er på jobb, vil det samme for barnet og ser barnets positive sider. Eva sier: *”Og så må du på en måte og ha voksne som takler det, og hvis du har voksne som på en måte blir like frustrerte selv som ungen, så er det ingen ting synes jeg at det er noe hjelp til ungen, da kan det gjøre vondt verre”*. Anne mener også at det er en forutsetning at de voksne takler barnet som det er.

Hva som avgjør om en metode/ tiltak fungerer eller ikke sier alle informantene at det handler om hvordan de voksne er, kunnskapen de voksne har og hvordan de arbeider sammen om barn med utfordrende atferd, for at de skal få en bedre hverdag i barnehagen.

6.4 Forebygging

6.4.1 Hvordan kan utfordrende atferd forebygges?

Alle informantene sa at å arbeide med sosial kompetanse kunne være med på å forebygge utfordrende atferd. Eva sier; *”Veldig tro på sosial kompetanse, at det er noe man jobber bevisst med hele tiden i barnehagen”*. Videre var det også enighet om det å jobbe med holdninger innad i personalgruppen og ha et godt miljø i hele barnehagen. Anne sier det slik; *”Jeg tror nok det med holdninger i forhold til det at man er forskjellige er kanskje den viktigste forebyggingen. Å skape rom for det”*. Flere av informantene mente at det å gi barna anerkjennelse og respekt kunne være med på å forebygge utfordrende atferd. Dina synes at å jobbe med sin egen kompetanse, og at det var god organisering i barnehagen kunne være viktige ting. Alle informantene var også opptatt av at det skulle være et godt samarbeid med foreldrene.

6.4.2 Hvordan redusere utfordrende atferd som allerede er oppstått?

Alle informantene sier at det å starte tidlig å jobbe med den utfordrende atferden er viktig. Beate mener det er viktig å gi barna anerkjennelse og rom for sin frustrasjon. Dina fortalte at det kunne hjelpe å se barnets sterke sider, hva barnet mestrer og får til i stedet for å fokusere på problemene. Dina mener også at det å gjennomføre de tiltakene som fungerer best er med på å redusere den utfordrende atferden som allerede er oppstått. Anne er opptatt av å arbeide med personalet sine holdninger, ved at de ser barnets positive sider i stedet for de negative. Hun sier *”Personalet har allerede en holdning om at det her barnet er kjempevanskelig, det her barnet orker jeg ikke å jobbe med”*. Samtlige mener som noe av det viktigste for å redusere utfordrende atferd det er å jobbe med barnets positive sider og ikke bare fokusere på det negative. Og at de voksne bryr seg om barnet og ser barnets behov foran sine egne.

6.4.3 Hva er det aller viktigste i arbeidet med barn med utfordrende atferd?

Under dette spørsmålet skulle informanten fortelle om hva de mente var det viktigste i arbeidet med barn med utfordrende atferd. Alle informantene mente klart at det aller viktigste var de voksnes holdninger overfor barn. Beate fortalte at det å sette seg små mål, og at barnet fikk belønning når målet var nådd.

6.5 Foreldresamarbeid

Jeg ønsket å vite hvilken betydning foreldresamarbeid har for barn med utfordrende atferd for at de skal få en bedre hverdag i barnehagen.

6.5.1 Hvilken betydning har foreldresamarbeid?

Samtlige informanter mente at et godt foreldresamarbeid er viktig i arbeidet med barn med utfordrende atferd. Det kunne være enklere for førskolelærerne å ta opp bekymringer de hadde for barnet når de hadde etablert et godt samarbeid. Da fikk førskolelærerne vite hvordan barnet var hjemme og eventuelt om foreldrene opplevde det samme hjemme eller andre arenaer barnet befant seg på. Har man en god dialog med foreldrene kan man drøfte hvorfor barnet har denne utfordrende atferden, og ikke være redd for å snakke om problemet.

6.6 Sammenfall i undersøkelsen

Materialet viser det var stor enighet blant informantene om at sosiale relasjoner er den største utfordringen for barn med utfordrende atferd. Det pekes også på at det kan ha en sammenheng med barnets språkutvikling, de voksnes holdninger til barnet, og forutsetning for å redusere utfordrende atferd må skje i mindre grupper, ha gode observasjoner, godt foreldresamarbeid og ha god personaltetthet.

7. Tolkning og refleksjoner

I dette kapittelet vil jeg komme med tolkninger og refleksjoner fra undersøkelsen. Det brukes en hermeneutisk – fenomenologisk tilnærming (se kapittel 5). Funnene heves hovedsakelig opp mot et økologisk og systemteoretisk perspektiv, men det trekkes også inn elementer fra det behavioristiske og humanistiske perspektivet. Det vil si at jeg bruker en eklektisk tilnærming for å forstå barn med utfordrende atferd, og for hvordan førskolelærere arbeider med disse barna. Jeg vil også reflektere rundt funnene sett i lys av problemstillingen. Fokuset vil være både på utfordrende atferd, metoder og tiltak for å hjelpe barn med utfordrende atferd, forebygging og foreldresamarbeid. Kapittelet avsluttes med oppsummering, kommentarer og hvordan vi kan arbeide for å hjelpe barn med utfordrende atferd.

Min problemstilling er som kjent:

Hvordan arbeider førskolelærere med barn med utfordrende atferd, for at de skal få en bedre hverdag i barnehagen?

I undersøkelsen min intervjuet jeg fem førskolelærere med ulik erfaring og kunnskap om barn med utfordrende atferd. Som tidligere nevnt jobbet alle som pedagogiske ledere i barnehager.

Samtlige informanter mente at sosial interaksjon er den største utfordringen for barn med utfordrende atferd. Alle informantene hadde eksempler på at de voksnes holdninger til barn kunne ha en sammenheng med barns utfordrende atferd.

Forutsetninger for å redusere utfordrende atferd må skje i mindre grupper.

Betydningen av gode observasjoner og godt foreldresamarbeid, ble også vektlagt.

7.1 Utfordrende atferd

Jeg vil her reflektere over informantenes svar på hva de la i begrepet utfordrende atferd, om omfanget av utfordrende atferd er økende og eventuelt hva årsaken(e) kan være. Hva som kan kjennetegne et barn med utfordrende atferd. Hvilken atferd

informantene synes er vanskeligst å håndtere, vil også bli belyst. Og hvordan informantene trodde barn med utfordrende atferd opplevde sin situasjon i barnehagen, både overfor barn og voksen, er også et tema.

7.1.1 Begrepet utfordrende atferd

Undersøkelsen gir noen ulike svar og oppfatninger av hva informantene la i begrepet utfordrende atferd. Årsaker til dette kan være at de har ulikt grunnsyn eller ulik definisjon og tilnærming til begrepet utfordrende atferd.

”En av årsakene til dette er at atferdsproblemer blir forklart og definert på ulike måter innenfor aktuelle fagdisipliner som pedagogikk, psykiatri, psykologi, sosiologi, sosialt arbeid eller spesialpedagogikk” (Nordahl mfl. 2005).

Alle informantene var enige om at barn med utfordrende atferd hadde det vanskelig i samspill med andre barn og voksne. Slik jeg ser det, kan barn med utfordrende atferd ha vanskeligheter med sosial interaksjon, og de kan også ha problemer med å forholde seg til normer og regler i barnehagen og på andre arenaer. Vedeler (2007) skriver at et karakteristisk trekk ved barn som har utfordrende atferd er at de ofte kan ha problemer med å innrette seg etter normer og regler.

Flere av informantene ser utfordrende atferd i forbindelse med barnet og samspillet med omgivelsene. Det tolker jeg som at informantene har en økologisk og systemteoretisk tilnærming på utfordrende atferd. I et økologisk og systemteoretisk perspektiv legges det vekt på samspillet mellom individ og miljø (Damsgaard 2003 og Ogden 2002). Individet påvirkes av miljøet, men det påvirker miljøet selv også.

7.1.2 Omfanget og årsak

Informantene hadde noe ulikt syn på hvor stort omfang av utfordrende atferd det var blant barn i barnehager. Dina mente at omfanget varierte fra år til år. Min erfaring er at det nesten alltid er et eller flere barn som utviser utfordrende atferd i en eller annen grad. Utfordrende atferd er en av de største diagnosegruppene blant barne- og ungdomsbefolkningen, den omfatter 1,5-3,4% (Grøholt mfl. 2001). Det er vanskelig å

fastslå nøyaktig omfang av utfordrende atferd i Norge. Dette kan blant annet skyldes at det blir gjort ulike undersøkelser som anvender forskjellige definisjoner, kartleggingsmetoder og informanter. Spesielt er det lite longitudinelle studier av barn med utfordrende atferd i vårt land, der man har fulgt små barn over flere år (Nordhal 2005).

Informantene ble spurt om hva de trodde årsaken(e) kunne være til at utfordrende atferd er økende. Her var det noe ulikt syn. Anne mente årsaken kunne være at man får mer erfaring om emnet og at det settes mer fokus på barn med utfordrende atferd.

Beate og Dina nevner at det kan skyldes mye stress for barna i hverdagen. Slik jeg ser det kan disse årsakene være en del av det, men at det også kan være fordi vi ikke har nok kunnskap om disse barna, og at vi kanskje ikke bruker tidlige intervensjoner godt nok. Tidlig intervensjon er viktig for å få en så positiv utvikling som mulig (Rye 2002, Andershed & Andershed 2007 og Drugli 2008). Andre årsaker informantene nevner er foreldre som har vanskeligheter med å sette grenser for barna sine. Dette er ofte forklaringer ut fra en allmennforståelse som for eksempel:

”c) Dårlig selskap. Avvikende atferd skyldes påvirkninger fra omgivelsene.

e) Det er foreldrenes skyld. <<Med de foreldrene er det ikke rart det går galt>>

f) Det er samfunnets skyld. Arbeidsløshet, fattigdom, dårlige utdanningsmuligheter osv er årsak til at barn og ungdom kommer ut på skråplanet” (etter Aasen mfl. 2002: 63).

7.1.3 Hva kjennetegner et barn med utfordrende atferd?

Informantene trakk spesielt frem at barn med utfordrende atferd har det vanskelig i samspill med andre barn og voksne. Bower (1969) definerer i boken til Nordahl mfl. (2005) at barn med utfordrende atferd har manglende evner til å etablere sosiale relasjoner. Drugli (2008a) skriver at utfordrende atferd oppstår som følge av en gjensidig interaksjon mellom barnets kjennetegn og i barnets omgivelser. Alle informantene påpekte at barna krevde mye oppmerksomhet, og ofte i form av negative handlinger. De beskrev det som at barna kunne være for eksempel høylytte,

hardhendte, trassige og gjøre ting om og om igjen selv om de får beskjed om å ikke gjøre det. Etter min erfaring kan dette være noen kjennetegn hos barn med utfordrende atferd. Personalet i barnehagen og i skolen har lett for å egenskapsbeskrive barn som oppfører seg på en problematisk måte, ved å si at barnet er ”sånn” eller ”sånn” (Damsgaard 2003).

Informantene skulle beskrive en typisk situasjon der de mente utfordrende atferd kom til uttrykk. Nesten samtlige beskrev det som for eksempel å få barn til å sitte stille ved matbordet eller i samlingsstund, at barnet ødelegger for andre barn i lek, og angriper andre barn når barnet ikke får det som det vil. Slik jeg ser det kan dette være typisk atferd som kommer til uttrykk når det gjelder disse barn. Barn som utviser utfordrende atferd kan være hemmet i sin fantasi og lekeutvikling. De løper mest rundt omkring og lager bråk, og har problemer med å sitte stille og sysle med noe konstruktivt. Dette samsvarer med for eksempel Drugli (2008) som skriver følgende:

”Mange små barn vil lett havne i konflikt med andre barn, og de vil da kunne vise fysisk aggresjon ved at de slår, biter og lignende (Campbell, 2002). Som oftest uttrykkes sinne i situasjoner der barnet ikke får det som det vil, eller på grunn av krav eller forventninger fra omgivelsene (Drugli 2008a: 27).

Dette handler om hvor skillelinjen for normal aggresjon og sinne som går over av seg selv, og unormal aggresjon og sinne som ikke går over av seg selv. Drugli (2008a) skriver at det er normalt for barn i alderen 1,5 til 5 år å ha et raserianfall per dag (gråting, slåing) og at det varer ca 3 minutter. Det ble gjort en undersøkelse hvor man sammenlignet raserianfall blant barn i alderen 3-6 år hos barn med psykiske vansker (atferdsvansker, emosjonelle vansker og både emosjonelle og atferdsvansker) og en kontrollgruppe barn uten psykiske vansker. Barna i kontrollgruppen hadde signifikant lavere frekvens av raserianfall enn barna i alle de andre gruppene. Dette kan være et uttrykk for at sinneutbrudd hos barn uten psykiske vansker har et annerledes forløp enn hos barn med psykiske vansker (Drugli 2008a).

7.1.4 Hva er den vanskeligste atferden å håndtere?

Momenter informantene trakk frem var for eksempel barn som man ikke får god kontakt med, de utagerende barna som kan si stygge ting, slå, bite og lugge, barn som kan ha det vanskelig emosjonelt og oppleve vanskeligheter i foreldre- barn- samspillet. Når førskolelærere skal identifisere barn med utfordrende atferd er det ofte denne type atferd som trekkes frem, for eksempel slåing, sparking, biting, lugging og det å si stygge ting. Det er slik atferd som ofte resulterer i konflikter med andre barn og personalet i barnehagen (Drugli 2008a).

7.1.5 Hvordan opplevere barn med utfordrende atferd sin situasjon i barnehagen?

Flere av informantene mente at barn med utfordrende atferd ofte kan føle seg frustrerte i samspill med andre barn og voksne. Det har vist seg at det kan ha en sammenheng med språkvansker. Det kan bli stilt krav eller forventninger fra omgivelsene som barnet ikke er modent for eller at barna ikke har kontroll over følelser og atferd enda.

”Førskolealder er en utviklingsperiode da blant annet barnets kontroll over følelser og atferd blir etablert. Dette innebærer for eksempel at evnen til å regulere sinne, håndtere frustrasjon og la være å møte negativ stimuli med uhensiktsmessige verbale eller fysiske responser, øker i denne perioden” (Egger og Angold, 2006 i Drugli 2008a: 27).

Språkvansker kan ha en sammenheng med at barn utviser utfordrende atferd.

”Både forskning og erfaring tilsier at mange av de barna som har språkvansker, også har sosiale og/ eller emosjonelle vansker, og omvendt. Dette faktum viser at språket er en viktig del av vår personlighet, og at språklige, sosiale og emosjonell fungering er i stor grad innfiltrert i hverandre” (Sjøvik 2007: 20).

Anne og Beate nevnte at barna ofte kunne bli en ”hoggestabbe” eller ”syndebukk” overfor andre barn og voksne. For eksempel er et barn ofte oppe i konflikter og blir irettesatt av voksen, og de andre barna ser og får dette med seg. Så de gangene dette barnet ikke har skyld i hendelsene får den skylden allikevel, både av andre barn og

voksne. Barnet kommer inn i en ond sirkel som jeg vil kalle det, og blir da en syndebukk eller hoggestabbe. Barn med utfordrende atferd får ofte mer negativ enn positiv støtte blant førskolelærere, og dette fører til økt forekomst av utfordrende atferd og sosiale problemer barna i mellom (Drugli 2008a). Anne mener at vi voksne setter barn i ”bås”, og det kan være fordi at vi voksne ikke takler den utfordrende atferden på en adekvat måte. Dette kan ha noe med at førskolelærere har det vanskelig med barn- voksen- relasjonen.

”Mange strever med sin voksenrolle i barnehage og skole. De opplever at stadig flere barn har mange udekte behov som det ikke er ressurser til å møte, og de opplever at stadig flere barn har en atferd som gjør jobben deres mer vanskelig” (Drugli 2008b: 107).

7.2 Metoder og tiltak for å hjelpe barn med utfordrende atferd.

7.2.1 Møte med barn som viser utfordrende atferd

Samtlige informanter trakk frem at det å møte barnet med respekt og forståelse var avgjørende. Anne og Dina understreket at det var viktig å møte dem på akkurat samme måte som man møter alle andre, og ha omsorg for barnet. Beate mente det var viktig å anerkjenne barnet, samtidig som du setter grenser for det. Det ser jeg også på som gode og hensiktsmessige tilnærminger. Alle mennesker ønsker å bli møtt med respekt, forståelse og anerkjennelse. Det er kanskje spesielt viktig overfor disse barn som kan ha det vanskelig i samspill med andre. Som oftest er varme og nære voksen – barn relasjoner i barnehage forbundet med positiv tilpasning. Det er viktig å legge merke til kvaliteten på foreldre- barn- samspillet og pedagog- barn- samspillet ved starten i barnehagen. Pedagoger har ofte lett for å utvikle negative relasjoner til barn med utfordrende atferd, det er kanskje fordi det er funnet at pedagoger generelt har lite forståelse for aggressiv og opposisjonell atferd (Drugli 2008a).

”Selv om det er mange faktorer i barnehage og skole som påvirker utviklingen hos barn, vil kvaliteten på relasjoner være det som er av særdeles betydning. Det er først

og fremst kvaliteten på kommunikasjonen og formidlingen i voksen- barn- forholdet og barn- barn- forholdet som avgjør hvilken erfaring og læring i samværet i barnehagen og på småskoletrinnet kan innebære for barna” (Drugli 2008b).

Det er som Anne sier: *”De tenker at de skal møte alle barn positivt men jeg tror at vi trenger å tenke ekstra masse på det, for det er lett at vi blir irritert, man blir sint, man blir frustrert, også går det utover barna istedenfor at man gjør det de likte det lille ekstra”.*

7.2.2 Hvilke metoder og tiltak blir brukt?

Flere informanter svarte at det å jobbe i mindre grupper med barn, er et godt tiltak for å hjelpe disse barna. Når man arbeider med barn i mindre grupper kommer man nærmere hvert enkelt barn, og kan se og hjelpe barna på en bedre måte. Man kan lettere veilede barnet direkte på atferden og eller handlingen. Det vil være lettere for voksne å gi barn mer oppmerksomhet i mindre grupper (Hoven 2008).

Samtlige informanter fortalte at de brukte ulike observasjonsmetoder, og de brukte det både usystematisk og systematisk. Observasjon er et nødvendig verktøy å bruke for å kartlegge hva barnet trenger av eventuelle tiltak. Det finnes flere ulike typer observasjonsmetoder (jf. pkt.4.1). Det er et nødvendig verktøy for at førskolelærere skal kunne kartlegge om enkelt barn eller barnegruppen trenger hjelp. Systematisk observasjon gir viktig informasjon om et fenomen eller et problem. Før en tar en observasjon er det viktig å ha målet eller hensikten for observasjonen klart for seg (Damsgaard 2003).

Noen av informantene sa at de brukte forsterkning (belønning) som en metode for barn med utfordrende atferd. Det tolkes som at de bruker elementer fra en atferdsanalytisk tilnærming for å hjelpe disse barna. Forsterkning som metodisk virkemiddel er en del brukt overfor barn med utfordrende atferd. Det å styrke og forsterke viser seg å gi gode resultater (Eikeseth og Svardal 2003). Det negative med metoden er at den kanskje ikke varer når man slutter å bruke den (jf. pkt. 4.3.1). Forsterkningen kan være både i form av for eksempel klistremerker, en presang eller positiv verbal ros direkte på

atferden (Nordahl mfl. 2005). Mange av informantene var opptatt av å se barnets sterke og positive sider. Dette kan tolkes som at informantene er opptatt av et mestringsperspektivet, som setter fokus på barnas ressurser og hva de mestrer. Istedenfor å se på hva barna ikke kan, og eller ha fokus på hvilke problem(er) barna kan ha.

”Med utgangspunkt i mestringsteorier må man i arbeidet med inkludering i barnehagen altså ikke bare observere og kartlegge barns problemer og vanskeligheter. Det er minst like viktig å kartlegge mestringsressurser og mestringsstrategier som er tilgjengelige hos enkelt barn, i barnegruppen og i miljøet (Vedeler 2007: 23).

Andre metoder som kan brukes overfor barn med utfordrende atferd er ART (aggression replacement training), som er trening av kognitive, emosjonelle og sosiale ferdigheter, i hvert fall deler av metoden. Metoden er ganske ny i Norge og har blitt brukt mest på elever og andre med atferdsvansker. Den er brukt i noen barnehager, og det har vært positive erfaringer med metoden overfor førskolebarn. Da er metoden brukt på de eldste barna i barnehagen som en forebyggende intervensjon (Strømgren mfl. 2005). Det jeg synes er positivt med denne metoden er at den kan være et ledd i å utvikle sosial kompetanse, noe barn med utfordrende atferd ofte har vanskeligheter med. Alle informantene nevnte ofte det med å jobbe med sosial kompetanse overfor barn med utfordrende atferd. Fordelen med ART er også at den rettes direkte mot aggresjon og ukontrollert sinne, og at den setter tiltak i system som ellers kanskje blir brukt mer tilfeldig (Damsgaard 2003). Eva fortalte at de brukte metoden ”Steg for steg” i arbeid med utvikling av sosial kompetanse, og Dina sa at de brukte Kari Lamers metode for utvikling av sosial kompetanse. Både ”Steg for steg” og Kari Lamers metode for utvikling av sosial kompetanse er mye brukt rundt om i barnehagene. Spesielt Kari Lamers metode som er rettet mot førskolebarn (Lamer 2001). Jeg har selv erfaring med hennes metode i arbeid i barnehagen. Hensikten har da vært å arbeide med hele barnegruppen, som har vist seg å gi gode resultater.

Alle informantene påpekte betydningen av et godt samarbeid med foreldre og andre instanser. Dette for å komme frem til gode tiltak og metoder. Drugli (2008a) skriver i sin bok at pedagoger ofte i begrenset grad greier å etablere et godt samarbeid med foreldre og andre fagfolk når barn har utfordrende atferd. Det er kanskje enda viktigere å ha et godt samarbeid når barn har utfordrende atferd.

”De fleste pedagoger er positive til samarbeid både med foreldre og andre, men hvis dette blir vanskelig, som det lett blir når barnet har atferdsvansker, synes det som om de har få strategier å ta i bruk for å fremme et positivt og gjensidig samarbeid”
(Webster-Stratton, 1999 i Drugli 2008a: 82).

Informantene fikk spørsmål om hvilke av disse metodene og eller tiltakene de synes fungerte best. Samtlige sa at det var å se og forstå barnet, respektere barnet og få fram og styrke barnets positive sider. Dette kan tolkes som at informantene har både en humanøkologisk og mestrings tilnærming overfor barn med utfordrende atferd. I en humanøkologisk tilnærming ser man på forhold mellom barn og omsorgiver, men også i et nært sosialt samspill med omverdenen (Rye 2002). Mestringsperspektivet innebærer at en er mer opptatt av det som barn kan lykkes med enn av det som de opplever å komme til kort i (Sjøvik 2007). Alle informantene mente at det å gi barn positive tilbakemeldinger på den atferden de ønsket at barn skulle gjøre var en metode som fungerte godt. Som tidligere nevnt kan dette tolkes som at informantene her bruker en atferdsanalytisk tilnærming. I en atferdsanalytisk tilnærming finner man frem til positive responser på ønsket atferd slik at atferd blir forsterket, og barnet vil da utvikle positiv atferd, som etter hvert blir en naturlig del av barnets atferdsrepertoar (Damsgaard 2003).

Man kan konkludere med at informantene tar i bruk et spekter av metodiske tilnærminger for å hjelpe disse barna, for at de skal få en bedre hverdag i barnehagen. Utfordrende atferd er så sammensatt at det er vanskelig å bare se det fra et perspektiv (Damsgaard 2003 og Nordahl mfl. 2005). En eklektisk og fler metodisk tilnærming kan derfor være gunstig.

7.3 Forebygging

7.3.1 Hvordan kan utfordrende atferd forebygges?

Alle informantene mente at sosial kompetanse var med på å forebygge utfordrende atferd. Det var noe de alle jobbet med i hverdagen i barnehagen. Å arbeide med sosial kompetanse er det mange som hevder er forebyggende for barn med utfordrende atferd. Ogden (2002) skriver at det er en systematisk sammenheng mellom utfordrende atferd og sosial kompetanse. Han mener derfor at det er mye som tyder på at sosial ferdighetslæring kan virke forebyggende på utviklingen av utfordrende atferd.

”Barn- og ungdomsforskning viser at sosial kompetanse kan være en ”vaksinasjonsfaktor” som gjør barn bedre i stand til å mestre stress og motgang” (Elias mfl. 1994 i Ogden 2002: 24).

Flere av informantene trekker frem at å jobbe med de voksnes holdninger og anerkjennelse var med på å forebygge utfordrende atferd. Anne sa det slik; *”Jeg tror nok det med holdninger i forhold til det at man er forskjellige er kanskje den viktigste forebyggingen. Å skape rom for det”*. En anerkjennende holdning er viktig for opplevelsen av å være et selvstendig menneske (Schibbye 2002). Ut fra en humanøkologisk forståelse har opplevelse av mestring sammenheng med hvordan barna blir møtt og hvilken holdning omsorgspersonene viser (Schibbye 2002). Dina trakk frem at det å jobbe med sin egen kompetanse, og at god organisering i barnehagen kunne være med på å forebygge utfordrende atferd. Jeg oppfatter at Dina har en systemteoretisk tilnærming overfor disse barn. I en systemteoretisk tilnærming er man opptatt av en helhetlig sammenheng, man ser ikke bare individet men individet i sammenheng med miljøet (Damsgaard 2003).

”Det betyr at mennesket inngår som et system i andre systemer. Systemene holdes sammen av relasjoner og preges av det samspillet som foregår i og mellom systemene. Hvert av systemene påvirker og påvirkes av andre systemer” (Damsgaard 2003: 55).

Informantene mener at foreldresamarbeid er viktig for å forebygge utfordrende atferd. Slik jeg ser det er foreldresamarbeide en viktig del når man arbeider med barn generelt, og kanskje enda viktigere når det gjelder disse barn.

”Samarbeid synes å være særlig vanskelig når barn har atferdsvansker, og dette er derfor en svært utsatt gruppe barn når det gjelder foreldreinvolvering og tilpasning i barnehage/ skole” (Nordahl, 2000 i Drugli 2008a: 90).

Andre måter for å forebygge utfordrende atferd kan være at man arbeider med barns språkutvikling, vennskap og lek. Disse områdene er vesentlige i arbeide med barn for at de skal få en bedre hverdag i barnehagen. For små barn kan språket være en grunn til den utfordrende atferden. Barnet har kanskje ikke lært å snakke tydelig enda, har problemer med begrepsforståelse eller språkligbevissthet, som kanskje er det viktigste å kunne i språkutviklingen. Barnet føler seg frustrert fordi de rundt dem ikke forstår hva barnet mener eller ønsker.

”Alle barn blir altså født med den samme evnen til å lære språk. Når det gjelder selve språkinnlæringsprosessen, vil barnets medfødte språkevne manifestere seg i det språket som snakkes i omgivelsene hvor det er født og tilbringer sine første år” (Vedeler 2007: 58).

Barn profiterer på vennskap fordi det kan utvikle mange sosiale ferdigheter, som de som ikke har venner går glipp av. Barn med utfordrende atferd strever med jevnalderrelasjoner og sosial kompetanse og trenger derfor hjelp rettet mot dette. Det ser ut for at barn med utfordrende atferd har spesifikke sosio – kognitive vansker som kommer til uttrykk i jevnalderrelasjoner (Drugli 2008a og Vedeler 2007).

Lek kan brukes som en metode for å forebygge utfordrende atferd (Hoven 2007). Joseph Levy sine kriterier for lek er en måte å definere hva lek kan være. Disse er:

- *at aktiviteten må være basert på barnas egen motivasjon*
- *at barnet føler at det selv har kontroll og påvirkningsmulighet på aktiviteten*
- *at det må være et element av fantasi knyttet til aktiviteten” (Hoven 2007: 223).*

Lek i mindre grupper viser seg å gi gode resultater.

7.3.2 Hvordan redusere utfordrende atferd som allerede er oppstått?

Informantene er enige om at det er viktig å starte så tidlig som mulig med å redusere den utfordrende atferden. Tidlig intervensjon er viktig for en mest mulig positiv utvikling. (Rye 2002, Andershed & Andershed 2007, Drugli 2008b). For å redusere den utfordrende atferden synes samtlige informanter at det er viktig å arbeide med barnets sterke sider og ikke bare fokusere på barnets svake sider. I et mestringsperspektiv fokuseres det på barnets positive sider, og ikke bare på barnets negative sider.

”Med utgangspunkt i mestringsteorier må man i arbeidet med inkludering i barnehagen altså ikke bare observere og kartlegge barns problemer og vanskeligheter. Det er minst like viktig å kartlegge mestringsressurser og mestringsstrategier som er tilgjengelige hos enkelt barn, i barnegruppen og i miljøet” (Vedeler 2007: 23).

7.4 Foreldresamarbeid

7.4.1 Hvilken betydning har foreldresamarbeid?

Samtlige informanter mente at et godt foreldresamarbeid var viktig i arbeid med barn med utfordrende atferd. I en humanistisk tenkning er det viktig å respektere og anerkjenne foreldrenes behov og følelser (Schibbye 2002). Det å ha en god kommunikasjon med foreldre til barn med utfordrende atferd kan øke muligheten til å endre utviklingen i en positiv retning (Nordahl 2005). Informantene mente også at når de hadde etablert et godt foreldresamarbeid var det enklere å ta opp bekymringer de hadde for barnet. Det er også enklere å ta opp bekymringer når man samarbeider godt. Da er man tryggere på seg selv og på at foreldrene takler både positiv og negativ tilbakemeldinger om barnet sitt.

”Jo bedre en har lagt til rette for et godt generelt samarbeid med foreldrene helt fra starten, desto lettere blir det å kontakte foreldrene ved bekymring for barnet” (Drugli 2008b: 129).

8. Oppsummering

Formålet med denne undersøkelsen har vært å belyse hvordan førskolelærer arbeider med barn med utfordrende atferd for at de skal få en bedre hverdag i barnehagen.

Undersøkelsen viser at det har vært en samvariasjon i hva informantene legger i begrepet utfordrende atferd. Det er også likhetstrekk i hvilke metoder og tiltak informantene bruker i arbeidet med barn med utfordrende atferd for at de skal få en bedre hverdag i barnehagen, men det viser også individuelle forskjeller. Samtlige informanter mente at å utvikle sosial kompetanse var noe av det beste å arbeide med for å forebygge utfordrende atferd. Voksens holdninger og en anerkjennende væremåte var også viktig for disse barna. Alle informantene mente at et godt foreldresamarbeid hadde stor betydning i arbeid med barn med utfordrende atferd.

8.1 Hvordan kan vi arbeide for å hjelpe barn med utfordrende atferd?

Slik jeg ser det i denne undersøkelsen er det noen tilnærminger som utpeker seg for å hjelpe barn med utfordrende atferd.

Tidlig intervensjon mener jeg er noe av det viktigste for å hjelpe og forebygge utfordrende atferd. Det kommer også frem i oppgaven. Tidligere man begynner å hjelpe barn bedre er det for å få en så positiv utvikling som mulig (jf. pkt. 4.4). Barn som utvikler utfordrende atferd tidlig kan få en livslang antisosial karriere med konsekvenser for barnet selv, og for familien og samfunnet.

”Dette retter oppmerksomheten mot forebygging og tidlig intervensjonstiltak, og understreker nødvendigheten av tiltak som er effektive” (Eikeseth og Svardal 2003: 279).

Barn med utfordrende atferd har det ofte vanskelig i samspill med andre mennesker, derfor vil det å arbeide med sosial kompetanse og sosiale ferdigheter være viktig. ART som er en metode for trening av kognitive, emosjonelle og sosiale ferdigheter kan være

en god metode i arbeid for å utvikle sosial kompetanse. Fordelen med ART er at den rettes direkte mot aggresjon og ukontrollert sinne, og at den setter tiltak i system som ellers kanskje blir brukt mer tilfeldig (Damsgaard 2003).

Å arbeide med mestring og forsterkning har vist seg å gi gode resultater overfor barn med utfordrende atferd. Det kommer også klart frem i undersøkelsen.

At voksne har gode holdninger og en anerkjennende væremåte, mener jeg er viktig overfor barn med utfordrende atferd.

Når man skal hjelpe barn med utfordrende atferd sett i et økologisk og systemteoretisk perspektiv er det samspillet mellom individ og miljø som står sentralt. Individet påvirkes av miljøet, men det påvirker miljøet selv også.

”Man betrakter menneskelig utvikling som avhengig av både medfødt biologiske egenskaper og faktorer i omgivelsene som hemmer eller fremmer utviklingen. Det er ikke eleven eller omgivelsene alene som skaper atferdsproblemer, men det samspillet som foregår mellom dem” Damsgaard 2003: 55).

Dette er en tilnærming jeg mener er anvendelig for å forstå utfordrende atferd, slik at vi kan hjelpe disse barna til å få en bedre hverdag i barnehagen.

Kildeliste

- Andershed, H & Andershed, A-K (2007): *Normbrytende atferd hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Bae, B & Waastad, J.E. (red.) (1992): *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E (2004): *Sosiale og emosjonelle vansker*. I: Befring, E & Tangen, R (2004)(red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Borge, A-I H (2003): *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Campbell PhD, S B (1990): *Behavior Problems in Preschool Children. Clinical and developmental issues*. The Guilford Press. New York London.
- Dagbladet (2009): *Barnehagerevolusjonen fortsetter!* Hentet 28. november 2009, fra: <http://www.dagbladet.no/2009/08/09/nyheter/valg09/politikk/innenriks/sv/7579429/>.
- Dalen, M (2004): *Intervju som forskningsmetode. – En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L (2003): *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. J.W. Oslo: Cappelens Forlag AS.
- Davis, H (2000): *Rådgivning til foreldre med kronisk syke og funksjonshemmede barn*. Oslo: AD Notam. Pensumtjenesten.
- Drugli, M. B (2008a): *Atferdsvansker hos barn*. Otta: Cappelen Akademiske Forlag.

- Drugli, M. B (2008b): *Barn som vekker Bekymring*. 2. utg. Otta: Cappelen Akademiske Forlag.
- Eikeseth, S & Svartdal, F (2006): *Anvendt atferdsanalyse. Teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grøholt, B. mfl. (2001): *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundersen, K, Svartdal, F & Moynahan, L (2005): Utdanning av ART-trenere. I: Moynahan, L mfl. (red.) (2005): *Erstatt aggresjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunnestad, A (2007): *Resiliens som tilnærming i arbeid med barn som trenger særskilt hjelp*. I: Sjøvik, P (red.) (2007): *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holmberg, J-B (1997): *Sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hoven, G (2008): *Det è no bærre leik sjø... En studie om kompetanseoppbygging som forebyggende arbeid barnehagen*. Statped skriftserie nr. 61. Levanger: Trøndelag Kompetansesenter: Hentet 28. november 2009, fra: <http://www.statped.no/nyupload/Moduler/Statped/Felles/Statped%20skriftserie/61.pdf>
- Hoven, G (2007): *Lek for alle barn? I: Sjøvik, P (red.) (2007): En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, E mfl. (2004): *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kinge, E (1999): *Empati hos voksne i møte med barn med spesielle behov*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Klefbeck, J & Ogden, T (2003): *Nettverk og Økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kvale, S (2005): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S & Brinkmann, S (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Lamer, K. (2001): *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Magnussen, F (1998): *Atferdsforstyrrelser og mestring – hvem skal mestre hva? I: Gjærum, B mfl. (red.) (1998): Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Mørland, B (2007): *Barnehagen - en del av det profesjonelle hjelpeapparatet. I: Sjøvik, P (red.): En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske Komiteer.
- Nordhal, T. mfl. (2007): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2003): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Patel, R & Davidson, *Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- B (1999): *Forskningsmetodikkens grunnlag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rammeplan for barnehagenes innhold og oppgaver (2006). Kunnskapsdepartementet.
- Rommetveit, R (1979): *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rye, H (2003): *Tidlig hjelp til bedre samspill*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Schaub, B (2007): *Med Lust och glädje stor*, Bibliotekförlaget. I: Sjøvik, P (red.) (2007): *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Schibbye, A-L, L (2002): *En dialektisk relasjonsforståelse. I psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.

Strømgren, B & Moynahan, L (2005): *Hva er ART? I: Moynahan, L, Strømgren, B & Gundersen, K (red.) (2005): Erstatt aggresjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Svartdal, F & Holth, P (2003): *Grunnleggende begreper: Operant betinging. I: Eikeseth, S & Svartdal, F (red.) (2003): Anvendt atferdsanalyse. Teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vedeler, L (2007): *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.

Webster-Stratton, C (2005): *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Webster-Stratton Ph.D, C (red.) (2005): *The incredible years. A trouble-shooting guide for parents of children aged 2-8 years*. Printed in USA.

Waaktaar, T & H-J Christie (2000): *Styrk sterke sider. Håndbok i resiliencegruppen for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget.

Aamlid, K (1993): *Tilknytningsteori. John Bowlbys tilknytningsteori. Undervisningskompendium til bruk på "Småbarnspedagogikk 0-3 år" BVA*.

Aasen, P mfl. (2004): *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1, Tillatelse fra nsd

Vedlegg 2, Brev til styrer i barnehagene

Vedlegg 3, Brev til informantene

Vedlegg 4, Samtykkeerklæring

Vedlegg 5, Intervjuguide

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES
Harald HSRfagres gate 29
N-5007 Bergen

Kristin Pedersen Norway

Institutt for spesialpedagogikk £ ^ »2^ £

Universitetet i Oslo nsd@nsd.uib.no

Postboksll40Blindern

0318 OSLO

Vardato: 15.01.2008 VSr ref :17960/2/KH Deres dato: Deres ref:

KVITTERING PA MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.11.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

~

/ 7960 Earn med utfordrende atferd

Behandlingsansvarlig Universitetet i Oslo, ved institusjonens overste leder

Daglig ansvarlig Kristin Pedersen

Student Mona Skjolden

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomf0res i trad med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gj0res oppmerksom pa at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal ogsa gis melding etter tre ar dersom prosjektet fortsatt pagar. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.11.2008, rette en henvendelse angaende status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

XStW^- tt15^ixx"

\Of~ Kjersti Havardstun

Kontaktperson:Kjersti Havardstun tlf: 55 58 29 53

, Vedlegg: Prosjektvurdering

/ Kopi: Mona Skjolden, Nedre Frydendal 48, 1384 ASKER

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsdauio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@sv.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

17960

Personvernombudet legger til grunn at prosjektet er klarert med styrerne i barnehagene.

Informasjonsskrivet til utvalget er tilfredsstillende forutsatt at det tilføyes at planlagt

prosjektslutt er

november 2008.

Ombudet forutsetter at det ikke innhentes opplysninger om tredjeperson (barnehagebarn) og at taushetsplikten ikke er til hinder.

Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt 15.1 1.08 ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgar. Koblingsn0kkel og lydopptak slettes/makuleres.

Indirekte personidentifiserbare opplysninger som navn på arbeidssted fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.

Vedlegg 2

Mona Skjolden

Nedre Frydendal 48

1384 Asker

Tlf.: 92 44 30 22 (mobil) 66 90 13 02 (arbeid)

E-post: moskjold@online.no

Til styrer i barnehage!

Spørsmål om styrer vil la førskolelærer i barnehage få stille til intervju.

Jeg holder for tiden på med masterstudiet i spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo. I min masteroppgave kommer jeg til å skrive om barn med utfordrende atferd og hvordan førskolelærere arbeider for å hjelpe disse barna med en bedre hverdag i barnehagen.

Bakgrunnen for denne henvendelsen er at jeg ønsker å intervju førskolelærer i barnehager i Asker, hvor personalet har erfaring og kompetanse på dette feltet. Jeg kom frem til deres barnehage via Asker kommune og internett.

Hver enkelt intervju regner jeg med vil ta maks 1 time. Jeg håper å kunne gjennomføre intervjuene i januar og februar. For å få med meg alt som blir sagt, ønsker jeg å ta opp på lydbånd. Intervjuene vil bli oppbevart på min egen datamaskin. Kunnskapen jeg trekker ut av intervjuene, vil systematiseres og brukes som grunnlag til min masteroppgave. Så snart masteroppgaven er sensurert og godkjent vil alle data bli slettet.

Som student på masterstudiet i spesialpedagogikk er jeg underlagt veiledning. Kristin Pedersen ved Høgskolen i Oslo, som er min veileder fra ISP, har det daglige ansvaret. For hennes telefonnummer, se vedlagt samtykkeerklæring.

Å stille til intervju er frivillig, og jeg understreker at man når som helst kan trekke seg fra prosjektet uten å måtte oppgi grunn. Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt, og alle data vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Mitt spørsmål til styrer er følgende: Vil styrer godkjenne at jeg innhenter informasjon fra førskolelærere i barnehagen gjennom å intervju dem? Dersom styrer samtykker vil jeg be om at vedlagt informasjonsskriv og samtykkeerklæring blir gitt de det gjelder.

Jeg tar kontakt om ca en uke for å forhøre meg om saken.

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

Mona Skjolden

Vedlegg 3

Mona Skjolden

Asker 15.12.07

Nedre Frydendal 48

1384 Asker

Til førskolelærer i barnehage!

Å stille som informant til intervju:

Jeg holder for tiden på med masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. I min masteroppgave kommer jeg til å skrive om barn med utfordrende atferd, og førskolelærer som arbeider med disse barna for at de skal få en bedre hverdag i barnehagen.

Det jeg ønsker med dette er å be om lov til å intervju deg. Under intervjuet ønsker jeg å få informasjon og kunnskap om dette tema ved å stille ulike spørsmål som jeg på forhånd har formulert. Jeg ønsker ikke informasjon om enkelt barn, men om barn med utfordrende atferd generelt og hvordan du som førskolelærer arbeider med disse barna. Intervjuet regner jeg med vil ta ca en halv time. For å få med alt som blir sagt, ønsker jeg å ta intervjuet opp på lydbånd. Ingen vil få lytte til lydbåndet, og intervjuet vil deretter bli skrevet ned, ditt navn vil bli erstattet med kodeord, og det nedskrevne intervjuet vil bli oppbevart på min egen datamaskin sammen med andre intervjuer som er passordbeskyttet. Kunnskapen jeg trekker ut av intervjuene, vil systematiseres og brukes som grunnlag til min masteroppgave. Så snart masteroppgaven er sensurert og godkjent vil alle data bli slettet.

Som student på masterstudiet i spesialpedagogikk er jeg underlagt veiledning. Kristin Pedersen ved Høgskolen i Oslo, som er min veileder fra ISP, har det daglige ansvaret. For hennes telefonnummer, se vedlagt samtykkeerklæring.

Å stille til intervju er frivillig, og jeg understreker at man når som helst kan trekke seg fra prosjektet uten å måtte oppgi grunn. Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt, og

alle data vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du sier deg villig til å stille som informant, ber jeg deg fylle ut vedlagt samtykkeerklæring.

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

Mona Skjolden

Vedlegg 4

Samtykkeerklæring fra førskolelærere i forbindelse med intervju som skal brukes i masteroppgave.

Prosjektleder: Mona Skjolden, masterstudent

Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Postboks 1140 Blindern, 0318 Oslo

Tlf: 22 85 80 59 (ekspedisjonen)

Tlf: 66 98 92 81 (privat) 92 44 30 22 (mobil)

Veileder: Kristin Pedersen

Tlf: 22 45 22 84 (arbeid) 48 21 36 91 (mobil)

Formål: Formålet med undersøkelsen er å få informasjon om hvordan førskolelærere i barnehager arbeider med barn med utfordrende atferd.

Jeg samtykker i at Mona Skjolden får intervju meg om mitt arbeid med barn med utfordrende atferd. Jeg vet at jeg når som helst kan trekke meg fra undersøkelsen og få alle opplysninger om meg slettet.

Dato:..... Sted:.....

Barnehagens navn og
adresse:.....

Barnehagens telefonnummer:.....

Førskolelærerens navn:.....

Vedlegg 5

INTERVJUGUIDE

Barn med utfordrende atferd og betydning av hjelp til en bedre hverdag.

Litt informasjon om min bakgrunn og hvorfor jeg ønsker å intervju vedkommende.

Jeg tar det fulle ansvar å anonymisere alt som skulle kunne vises tilbake til deg og barnehagen.

Greit å ta opp intervjuet på lydbånd?

Målet mitt er å lære av dere. I den grad jeg vil bruke sitater, vil de bare brukes positivt.

Del 1. Personalets bakgrunn

1. Hvor lenge har du arbeidet som førskolelærer?
2. Har du videreutdanning? Hvis ja, hva slags?
3. Hvor mange barn er det der du arbeider nå? Og hvilken aldersgruppe har du?

Del 2. Utfordrende atferd

4. Hva legger du i begrepet utfordrende atferd?
5. a) Hvor stort er etter din mening omfanget av utfordrende atferd?
b) Syns du omfanget av utfordrende atferd er økende?
c) Hvis ja, hva kan årsaken være?
6. Hva kjennetegner et barn med utfordrende atferd for deg?
7. Kan du beskrive en situasjon, der etter din mening typisk utfordrende atferd kommer til uttrykk.
8. a) Hva tror du førskolelærere i barnehagen opplever som den vanskeligste atferden å håndtere?
b) Hva kan være årsaken til at denne atferden blir så vanskelig å håndtere?

9. Hva tror du den utfordrende atferden er uttrykk for?
10. Hvordan tror du barnet som utviser utfordrende atferd opplever sin situasjon i barnehagen?
- overfor de andre barna
 - overfor de voksne

Del 3. Metoder og tiltak

11. Hvordan tror du det er viktig å møte barn som utviser utfordrende atferd?
12. Hvilke metoder og/ eller tiltak bruker du for å hjelpe barn med utfordrende atferd?
13. Kan du forklare litt om de ulike metodene og/eller tiltakene?
14. a) Hvilke av de metodene og/ eller tiltakene som du har erfaring med synes du fungerer best for barn med utfordrende atferd?
- b) Hva er forutsetningen for at akkurat disse metodene og/eller tiltakene skal fungere?
- c) Hva tror du er årsaken til at de fungerer?
- d) Er det noen av disse metodene og/eller tiltakene som fungerer bedre enn andre?
- Hva tror du grunnen til dette kan være?
15. Hva er det som avgjør om en metode og/ eller et tiltak fungerer eller ikke?

Del 4. Forebygging

16. Hvordan mener du vi kan forebygge utfordrende atferd?
17. Hvordan mener du vi kan redusere utfordrende atferd som allerede er oppstått?
18. Hva er etter din mening det aller viktigste når det gjelder arbeidet med utfordrende atferd? (for eksempel tiltak, en bestemt metode eller førskolelærereens væremåte)

Del 5. Samarbeid og kompetanse

19. Hvordan arbeider barnehagen for å øke kompetansen hos personalet for barn med utfordrende atferd?

20. Hvilken betydning har samarbeid med

- foreldre

- kolleger

- eksterne instanser? (hvem?)

21. Bygger du ditt arbeid av barn med utfordrende atferd på noen spesiell teori/perspektiv?